سلسلة

دراسات في التربية

السياسة التعليمية في البرلمان المصري

1923 -1952

الدكتور

جمال عبد اللطيف محمود

دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

371.2
أ . ا

محمود، جمال عبد اللطيف.

سلسلة دراسات في التربية: السياسة التعليمية في البرلمان المصري1923-1952 / جمال عبد اللطيف محمود. - ط1.- دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.2022.

342 ص ؛ 17 × 24سم .

تدمك : 5-771- 308 - 977 - 978

1. التعليم العالي- مناهج بحث.

أ - العنوان.

رقم الإيداع: 14175.

الناشر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة – بجوار البنك الأهلي المركز

هاتف- فاكس : 0020472550341 محمول : 00201277554725

E-mail: *elelm_aleman@yahoo.com*
elelm_aleman2016@hotmail.com

تنويه:

حقوق الطبع والتوزيع بكافة صوره محفوظة للناشر
ولا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب بأي طريقة إلا بإذن خطي من الناشر
كما أن الأفكار والآراء المطروحة في الكتاب لا تعبر إلا عن رأي المؤلف

2022

إهداء

إلى قدوتي الأولى، ونبراسي الذي ينير دربي

إلى من علمني أن أصمد أمام أمواج البحر الثائرة

إلى من علمني أن أرفع رأسي افتخارا بهما

إلى شجرتي التي لا تذبل

أبي..... أمي

رحمهما الله

محتويات الكتاب

المقدمة

إن التعليم هو العامل الأساسي في تكوين فكر الفرد وثقافته منذ صغره، وهو الذي يهيأه للمستقبل بشكل يُمكِّنه من التفاعل الإيجابي مع مكونات المجتمع من حوله، وإعطاءه طرقاً وأساليبَ تُمكِّنه من مواجهة صعاب الحياة التي قد تعترض طريقه، وكما أن التعليم هو قاطرة التنمية داخل أي مجتمع من المجتمعات، فإن أي مجتمع يسعى إلى التطور لن يجد لذلك سبيلاً إلا من خلاله حتى يتطور وتتحقق سيادته، فالتعليم يرتبط ارتباطاً مباشراً بالسياسة العامة للدولة ونظام الحكم المتواجد به.

ففي مصر نجد أنه "منذ قيام الدولة الحديثة في القرن الثامن عشر نلاحظ توثق العلاقة بين سلطة الدولة وبين التعليم وتمارس الدولة سياستها وسلطتها على التعليم بمختلف الوسائل والأساليب والمناهج الرسمية، والقوانين والرموز التي تشيع في البيئة المدرسية ومعلميها وكتب علومها المقررة، وذلك من أجل إعادة إنتاج التطويع الإيديولوجي والترويض الثقافي المنشود للطلاب أطفالاً وشباباً ومواطنين"[1] وذلك بما يخدم الأهداف العامة التي يسعى النظام السياسي إلى تحقيقها ويتخذ من التعليم أهم طريق لذلك، "والواقع أن التعليم ليس محايداً أو مثالياً أو يمينياً أو يسارياً أو محافظاً أو مجدداً بنفسه وبمسيرته، وإنما يتوقف دوره على توظيف المجتمع له في أي من هذه التوجهات، كما يتوقف على توجهات الهيئة العلمية والتدريبية والجماعة التربوية ، التي تقوم على إعداد المعلم وتدريبه، وتقوم بأنواع البحوث من أجل المحافظة والتجديد"[2].

---

1) حامد عمار، تعليم المستقبل من التسلط إلى التحرر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2014م، ص13.

2) حامد عمار: مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، القاهرة: مكتبة الأسرة ، 2006م، ص75.

لذلك جُعل التعليم في مصر خادماً للنظام الحاكم، مما أضرَّ كثيراً بالتعليم وقلل من فرص السماح له للنهوض بالدولة المصرية فـ"على الرغم من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم والتوسع الكمي الملحوظ في جميع مراحله، لم يعد التعليم قيمة في حد ذاته بل أصبح وسيلة للحصول على شهادة، ولم يعد العلم فريضة تجعل صاحبها يكابد ويجاهد في تحصيله والانتفاع به، بل من أقصر الطرق وبأقل جهد يمكنه التنقل من مرحلة إلى أخرى، ولقد نتج عن هذا الوضع وجود أنصاف المتعلمين حاملي الشهادات والألقاب، لديهم من المعرفة قدر متواضع ومن القيم المربية قدر أكثر تواضعاً، ولم يعد التعليم عاملاً لزيادة الكفاية الشخصية يمنح صاحبه وجهة نظر ناضجة في الحياة بل لا يعدو كونه مجرد لافته يحملها صاحبها ليطرق أبواب التوظف، ولتضفي عليه قدراً من المكانة والقبول الاجتماعي[1] فلم يكن النظام التعليمي في مصر نظاماً طموحاً يسمح بخلق جيل فريد من العباقرة والعلماء الذين يستطيعون أن ينقلوا المجتمع نقلة نوعية في شتى المجالات وذلك يرجع إلى سيطرة النظم المتعاقبة على التعليم وثباتها على مبدأ قد يكون واحداً في مختلف العصور ألا وهو السعي إلى تخريج أجيال من الموظفين الذين يستطيعون أن يسيّروا الدولة لا أن يطوّروا من أدائها.

في الوقت الذي نجد فيه كثير من الدول الأجنبية قد حققت تقدماً ملموساً في كافة المجالات، فبعد أن خرجت اليابان من الحرب العالمية الثانية محطمة، رأي أصحاب القرار فيها أن مخرجهم الوحيد هو الاهتمام بالعلم والتعليم، فعكفوا على دراسة نظم التعليم وتطبيقه تارة، ثم إلى دراسة نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف وتحاشيها تارة أخرى، وكانت النتيجة أنه ما إن انقضت فترة السبعينات

---

1) وزارة التربية والتعليم، دراسات في تطوير التعليم، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، 1987م، ص20.

حتى تفوق العامل الياباني على مثيله في أمريكا في الإنتاج، الأمر الذي حدا بالولايات المتحدة إلى استشعار ما يحيط بها من خطر، ومن ثم صدر في فترة الرئيس ريجان، تقريرها المشهور أمة في خطر"[1] الذي أشار إلى ضرورة تطوير التعليم وإصلاحه حتى تتمكن الأمة الأمريكية من تحقيق التقدم الذي تنشده هو ما حدث في الأعوام التالية لإصلاح منظومة التعليم بها.

أي أن: هناك علاقة متبادلة بين النظامين السياسي والتعليمي، و"العلاقة بينهما يمكن أن تتمحور من خلال تأثير كل منهما في الآخر فالتعليم يؤثر في النظام السياسي ويتأثر به والعكس صحيح، ويفسر البعض ذلك بأن السياسة التعليمية قد تعكس أهداف وأولويات النظامين السياسي والتعليمي، بالإضافة إلى أن تطور النظام التعليمي يعكس الارتباط العميق بالنظام السياسي كما يعكس تطور الواقع الاجتماعي والاقتصادي في البلدان، وإن رصد هذه العلاقة يتسم بالتعقيد والتشابك وربما تصل إلى حد التناقض في بعض الأحيان وخاصة في بلدان العالم الثالث[2] هذا التناقض ينعكس بالسلب على التعليم وعدم وضوح رؤية يمكن تنفيذها على أرض الواقع.

"مما أدى بالبعض إلى توضيح أزمة التناقض في السياسة التعليمية بالعالم الثالث، والتي تواجه راسم السياسة التعليمية في الاختيار بين نوعين من هذه السياسة؛ إما: سياسة موجهة Directive Policy تستبطن أزمات الحالة التربوية وتعطيها حلاً لتناقضاتها، وإما: سياسة مستجيبة Reactive Policy تتوخى تلطيف درجة الشدة في أزمات الواقع، وتبعدها عن الحل في الوقت

---

1) مجلس الشورى، لجنة الخدمات، نحو سياسة تعليمية متطورة، تقرير رقم 17، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، 1994، ص9.

2) غسان أحمد خلف، السياسية التعليمية في مصر منذ السبعينات دراسة تحليلية في ضوء مفهوم العدالة الاجتماعية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 2005، ص2.

ذاتـه، وإن تطبيـق السياسـة التعليميـة بحيـث تغـدو مجـرد جهـد تلطيـف لإسكان حاجات اجتماعية معينة [كتوفير القوى البشرية لمشروعات التنمية الاقتصادية مـثلاً] أو مجـرد تـدخل افتراضــي لتفـادي أزمــة اجتماعيــة باديــة أو محتملــة، لا يمكن أن يكـون بـديلاً مقبـولاً عن الحـق التربـوي نفسـه"[1] ومصـر مـن الـدول التي تشهد كثيراً من الجدل حول السياسة التعليمية طوال فترات تاريخية متتاليـة حيـث "شـهد الفكـر الاجتمـاعي والتربـوي المصـري جـدلاً واسـع الانتشـار حـول السياسـة التعليميـة، ففريـق ينظـر إلـى التعلـيم بوصـفه حقـاً وضـرورة لكـل فـرد، وفريق آخر ينظر إليه بوصفه سلعة تجارية يحصل عليها الأكثر قدرة مادية"[2]. هذا الجدل سببه عدم وجود سياسـة تعليميـة واضـحة ومعدة مسبقاً، فمصـر علـى مـدى الفترات المعاصـرة منذ بنـاء محمـد علـي الدولـة الحديثـة تفتقد إلـى ثبـات السياسة التعليمية وعدم قيام مؤسسات الدولة المختلفة بدورها في صنع السياسية التعليميـة وتـرك وضـعها فـي الأغلـب إلـى وزراء التعلـيم لوضـع وتنفيـذ السياسـة التعليمية في نفس الوقت.

وتقـوم المجـالس النيابيـة بـدور بـارز فـي رسـم السياسـة التعليميـة خاصـة فـي الـدول المتقدمـة حيـث "تعتبـر المجـالس النيابيـة عمـاد السـلطة التشـريعية، وعنصـراً مـن عناصـر البنـاء السياسـي فـي الـدول المعاصـرة فمـع تعقد وظـائف الدولـة وتشـعب آمالهـا، لا يسـعها إلا أن تعتمـد علـى مشاركة الشـعب فـي القيـام بأعبـاء الحكـم، وذلـك فـي صـورة مـن صـور النيابـة المختلفـة، فالتمثيـل النيـابي قـد غـدا ضـرورة مـن ضـرورات الحكـم الـذي يسـتهدف تحقيـق المصـلحة العامـة

1) محمد جواد رضا، السياسات التعليمية في الخليج العربي، منتدى الفكر العربي، عمان، 1989م، ص19.
2) محسن خضر، من فجوات العدالة في التعليم، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2000م، ص31.

على أساس شامل يعرف حاجات الشعب الحقيقية"[1] وعلى ذلك تعد المجالس النيابية هي مشاركة الشعب من خلال نوابه في الحكم مما يكسب هذه المجالس القوة والمساندة اللازمة لإصدار التشريعات التي تحقق حاجات الشعب الحقيقية وعلى رأس تلك الحاجات التعليم الذي يسهم البرلمان فيه بتشريعات تعمل في مجملها للصالح العام.

ويمكن تصنيف المؤسسة التشريعية اعتماداً على متغيري القدرة على صنع السياسية ودرجة التأييد التي تحظى بها المؤسسة إلى **ثلاث مستويات:** "مؤسسة تشريعية ذات قدرة عالية تتدخل في كل جوانب عملية الصنع وتمثل قوة مساوية للسلطة التنفيذية مثل الكونجرس الأمريكي، **والمستوى الثاني:** مؤسسة تشريعية متواضعة تفتقد القدرة على رفض اقتراحات الحكومة، وتفتقد القدرة على التأثير على السياسة العامة للدولة مثل: البرلمانات في الدولة النامية، **والمستوى الثالث:** مؤسسات تشريعية ذات قدرة قليلة أو منعدمة التي يكون الهدف منها زيادة التأييد لسياسة النظام القائم مثل الدول الشيوعية"[2]

فمن خلال التصنيف السابق يتضح أن للمجالس النيابية لها دور في التشريع للعملية التعليمية سواء أكان هذا الدور إيجابياً بإصدار التشريعات الملائمة لمصلحة الوطن أو دوراً سلبياً بالتراخي وتأييد النظام القائم وعدم الاكتراث بمصلحة الشعب وإغفال إصدار التشريعات المناسبة.

---

1) محمد بهاء الدين الغامري، علم السياسة وتطور الفكر السياسي، ج1، الشركة المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1996، ص215.

2) شادية فتحي إبراهيم، الدور السياسي للمجالس التشريعية في مصر، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 1998، ص12.

وفي مصر كانت المجالس التشريعية منذ نشأتها لها دورهام في إصدار التشريعات الخاصة بالتعليم فعندما أسس الخديوي إسماعيل مجلس شورى النواب عام 1866م "حيث كانت الرغبة في الإصلاحات التعليمية والتوسع في التعليم واضحة، مما أدى إلى صدور قانون 1868م، والذي يهدف إلى تعميم التعليم العام بالسبل الآتية: زيادة عدد المدارس الابتدائية الحديثة، وتحسين حال الكتاتيب الموجودة بعد وضعها تحت التفتيش التعليمي والصحي ووضع مستوى معين للعمل فيها وضمان مساهمة الأغنياء في تمويل برامج التعليم القومي"[1] فعُدَّ هذا القانون بمثابة طفرة في تاريخ التعليم المصري لأنه سعى إلى نشر التعليم مع التأكيد على جودته ورفع مستوى المعلمين به ومشاركة طبقات المجتمع القادرة في ذلك، كما أنه في عام 1876 أصدر مجلس الشورى قانوناً لمكافحة الأمية في مصر وذلك يدل على أن التعليم كان حاضراً في القوانين الصادرة من المجالس النيابية المصرية المتعاقبة.

كما استمر البرلمان المصري بعد صدور دستور عام 1923م في إصدار التشريعات اللازمة لتطوير التعليم الوطني حيث زاد تأثير مجلس النواب على الحياة العامة في مصر وفي شتى المجالات حيث أصدرت القوانين ودارت المناقشات حول التعليم في البرلمانات المتعاقبة منذ عام 1924م وحتى عام 1952م، حيث توالت التشريعات الخاصة بالتعليم الابتدائي والثانوي والتعليم الجامعي فعلى سبيل المثال صدر القانون رقم 25 لسنة 1928م والخاص بالتعليم الابتدائي والذي وضع معايير القبول بمرحلة التعليم الابتدائي ومدة الدراسة بها وكذلك نظم التقويم والامتحانات وكذلك صدرت قوانين خاصة بتنظيم التعليم الثانوي والفني وكذلك الجامعي.

---

1) عبد الرحيم عبد الهادي أبو طالب، قضايا التعليم في البرلمان المصري 1924- 1936، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، 1998، ص15.

وكان لنواب المجلس دوراً هاماً في التشريع الخاص بالتعليم وذلك بما كانوا يقدمونه من اقتراحات أو مشروعات قوانين أو أسئلة حول التعليم كان الهدف في مجملها إصلاح وتطوير التعليم، وكان لنواب الصعيد في البرلمان المصري إسهاماً في تلك المقترحات. وبدأت نسبة نواب الصعيد في الهيئة النيابية الأولى عام 1924م ب 42,65% من أعداد نواب المجلس وانتهت في الهيئة النيابية العاشرة 1950م بنسبة 37,09% وهي نسبة تعد كبيرة من حيث الكم كما كانت كيفاً فالعديد من نواب الصعيد أسهموا بفاعلية في الحوارات حول التعليم داخل المجلس ومنهم مكرم عبيد نائب قنا الذي دعا إلى "رفع نسبة المجانية في مرحلة التعليم الابتدائي إلى 5% أو 10% حتى تتاح الفرصة أمام الفقراء"[1] وهي أعلى من النسبة التي كانت محددة في قانون التعليم الابتدائي رقم25 لسنة 1928م والمحددة بأن تكون المجانية 4% فقط من جملة المتقدمين لتلك المرحلة على أن يكون الباقي بمصروفات وهو ما رفضه المجلس والإبقاء على النسبة المحددة في القانون المقترح من قبل الحكومة، فلم يكن وجود نواب الصعيد كماً فقط داخل مجلس النواب بل كان لهم تواجدهم في مختلف القضايا التي تطرح للنقاش من تلك القضايا قضايا التعليم ما قبل الجامعي.

ومن أجل التعرف على تلك الأدوار ومدى وجودها من عدمه لابد من دراسة كيفية صنع السياسة التعليمية داخل البرلمان المصري في الفترات التاريخية المتعاقبة وهو ما تحاول الدراسة الحالية أن تقوم به والتركيز على فترة تاريخية مهمة من تاريخ البرلمان المصري ألا وهي الفترة الممتدة بين عامي 1923م وحتى عام 1952م والمسماة بالحقبة الليبرالية في مصر.

---

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الثالثة، الجلسة23، 2 أغسطس 1926م، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية 1926، ص318- 319.

مصطلحات هامة:

إن عملية وضع السياسة التعليمية في أي دولة هي عملية صعبة ومعقدة للغاية إذ أنها عملية متداخلة ومتشاركة وذلك يرجع لتداخل الجهات المسئولة عن رسم تلك السياسة هذا من ناحية، ولصعوبة قياس أثر تلك السياسة في الوقت القريب من جهة أخرى.

فعملية صنع السياسة التعليمية وتوجيهها في مصر الآن هي مجال مشترك لمؤسسات وأجهزة رسمية متعددة داخل الدولة، فهناك جهات ذات قوة تشريعية وتنفيذية تساهم بالجانب الأكبر في وضع وتوجيه السياسة التعليمية لكن يغلب عليها الطابع الفردي مثل رئاسة الجمهورية ورئاسة الوزراء ووزير التعليم المختص وهي صاحبة التأثير الأكبر في وضع وتنفيذ السياسة التعليمية المصرية، بينما هناك جهات رسمية تساهم بشكل أقل من سابقتها في رسم السياسة التعليمية على الرغم من أهميتها مثل مجلس النواب والمجالس القومية المتخصصة- المجلس القومي للتعليم والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي- ومراكز البحوث وبعض هذه الجهات منتخب من قبل الشعب مثل مجلس النواب وبعضها معين إلا أنها تتميز عن سابقتها بالعقل الجمعي والتخصصي مما يعطي لها الأفضلية في رسم السياسات التعليمية.

ويعد مجلس النواب هو الجهة الرسمية الأكثر شعبية الذي يجب أن يكون الأكبر تأثيراً في رسم السياسة التعليمية نظراً لكونه ممثلاً للشعب بشكل مباشر، كما أن مجلس النواب هو الذي يقوم بتشريع القوانين الجديدة الخاصة بالتعليم وتعديل أو إلغاء القوانين الموضوعة، ومن الضروري أن يقوم كل مشروعات القوانين التي تقدمها السلطة التنفيذية حتى تصبح سارية المفعول ولها قوة القانون.

إلا أن المجالس النيابية في مصر حالياً "دورها محدود إلى حد كبير، ومن الأسباب التي تؤدي إلى محدودية هذا الدور ترجع إلى السلطة التشريعية ذاتها، إذ هي تعزف أحياناً عن ممارسة الصلاحيات الدستورية المخولة إليها، فقد أعطاها الدستور صلاحيات تستطيع بها أن تؤدي دورها على الوجه الأكمل"[(1)] فقصور النواب عن القيام بأدوارهم المخولة إليهم بنص القانون والدستور ينعكس بالتالي على أداء المجالس النيابية ويحدث قصوراً في رسم السياسة العامة للدولة بوجه عام، وفي توجيه وصنع السياسة التعليمية بوجه خاص.

على النقيض من ذلك فقد تبين أن البرلمان المصري بين عامي 1923م – 1952م كان هيئة رقابية وتشريعية للسياسات والقوانين الفعّالة إذ كان أعضاؤه مستقلين تماماً عن الاعتبارات الحزبية أو غيرها.

ففي البداية كان الوفد يعرف باسم حزب الشعب، وتحت الزعامة القوية لسعد زغلول تحدث أعضاؤه في البرلمان عن مكافحة الفساد وعن اختلاس الأموال العامة"[(2)] وغيرها من القضايا العامة ومن أهم تلك القضايا كان التعليم اهتم فيه البرلمان بوضع القوانين المناسبة لتنظيم التعليم والتي انتهى المطاف به إلى إقرار مجانية التعليم وتوحيد الدراسة بالمرحلة الابتدائية في مطلع الخمسينات.

ففي "الواقع أن تطور نظام التعليم في مصر منذ دستور 1923م قد اضطرب وتماوج وتفاعل بصورة واضحة وبنقلات ملحوظة مع حركة المجتمع

---

1) عزة محمد عفيفي، دور المجالس النيابية في صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2001، ص6.

2) آرثر جولد شميدت وآخرون، رؤية جديدة لمصر 1919– 1952، وزارة الثقافة، المركز القومي للترجمة، 2013م، ص 173–174.

المصري في مسيرته السياسية ودينامياته الاقتصادية والاجتماعية، ويمكن أن نلخص ما برز من هموم التعليم وإشكالياته منذ ذلك التاريخ حتى وقتنا الحاضر في خمسة محاور رئيسة كان لها صداها في أجهزة الفكر والرأي والسياسة والتشريع ، وفي مختلف مصادر الإعلام والثقافة ... وهذه المحاور الرئيسة يمكن صياغتها حسب تصنيف زمني في تواترها فيما يلي: نشر التعليم وتعميمه، وطنية التعليم، وأخيراً موقع التعليم من التنمية ومن الملاحظ أن بعض القضايا في تلك المحاور قد عدّت كقضية الساعة في فترة زمنية سابقة على غيرها ، إلا أنها جميعاً ما تزال عن المسائل الملحة في سياسة التعليم المصري، هذه المسائل بطبيعة الحال متداخلة ومتشابكة في منظومة التعليم بما يجعل كل منها مؤثراً ومتأثراً بغيره"[1].

فكان مجلس النواب آنذاك هو المحرك الأساسي- من خلال نوابه- في حل إشكاليات التعليم إذ تمثلت اقتراحات النواب بإنشاء العديد من المدارس بمختلف مراحلها عاملاً محورياً في نشر التعليم بمصر، إذ كانت اقتراحات النواب حول إنشاء المدارس هي أكثر الموضوعات تداولاً من جانب النواب حول التعليم داخل البرلمان، ومن هؤلاء النواب نواب الصعيد.

ولم يقتصر دور نواب الصعيد حول اقتراحات تخص فقط إنشاء التعليم بل امتد ليشمل جوانب متعددة للتعليم، إذ اقترح النائب مكرم عبيد- نائب قنا- أن ينتخب المجلس لجنة من أعضائه لوضع مشروع قانون للتعليم الإجباري للبنين والبنات على أن ترفع اللجنة تقريرها إلى المجلس في أوائل الدور العادي الثاني لتطبيق التعليم الإجباري"[2]. كما قام النائب محمد توفيق الجارحي- نائب المنيا- بتوجيه سؤال لوزير المعارف حول "متى تبدأ الحكومة بتنفيذ المادة

1) حامد عمار: في التوظيف الاجتماعي للتعليم، مرجع سابق، ص ص 93- 94.

2) مجلس النواب، الهيئة النيابية الأولى، الجلسة45، 12يونيه 1924، مرجع سابق، ص526.

19 من الدستور والخاصة بإلزامية التعليم الأولي ومجانيته في المكاتب العامة، وأوصى بأن تأخذ الأرياف قسطها من هذا التعليم أسوة بالمدن، مما دفع الوزير إلى الإجابة بأن: الوزارة مهتمة بوضع مشروع قانون لتنفيذه وعند الانتهاء منه سيعرض على المجلس لتقرير ما يراه وذكر الوزير أن الوزارة ستوجه عنايتها إلى سكان القطر كله حسبما تسمح به الظروف"[1]. فيتضح من عرض المثالين السابقين أن لنواب الصعيد اهتماماً كبيراً في مجال توجيه السياسة التعليمية داخل البرلمان المصري، ولم يمكن دورهم التأييد أو الموافقة لاقتراحات الحكومة، بل كان من النواب من يقدم اقتراحات وأسئلة للوزراء المختصين حول مواضيع عدة من بينها التعليم الذي حظى بكثير من الأسئلة والاقتراحات ومشروعات القوانين من جانب النواب.

حيث أنه "خلال العشر سنوات الأخيرة من الحكم البرلماني في مصر طرأ على نظام المدارس العامة تغييرات أساسية فقد وضعت خريطة جديدة تعتمد في أساسيتها على مبادئ الديمقراطية والقومية، وبدأ تطبيق هذا النظام الجديد. فطبقت مجانية التعليم في المدارس الابتدائية وتم توحيد المستوى التعليمي الأولى، بالإضافة إلى أنه أصبح من حق جميع الأطفال في الدولة الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية العامة أن يحصلوا على نفس التعليم، وأنه يمكنهم جميعاً بغض النظر عن خلفيتهم المادية أو الاجتماعية مواصلته حتى المدارس الثانوية"[(2)] فمثل هذه التغيرات الكبيرة تجاه التعليم بدأت من داخل مجلس النواب لابد من دراستها ومعرفة دور النواب في صنع هذا التغيير وبالأخص تحديد دور نواب الصعيد ومدى اسهامهم في هذا التغيير.

---

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الأولى، الجلسة 19، 19 أبريل 1924م، المرجع السابق، ص219- 220.

2) آرثر جولد شميدت، وآخرون، رؤية جديدة، لمصر 1919-1952، مرجع سابق، ص 337.

إن "هذه العقود الثلاثة تعد حاسمة من أجل تفهم مسار مصر في القرن العشرين، خطوات التي اتخذتها أو تلك التي تراجعت عنها، وقد بدأت تلك المرحلة بروح من التفاؤل التي أثارتها ثورة 1919 وما بدا وكأنه نجاح يشبه المعجزة بتخلي بريطانيا عن وصايتها على مصر والتي استمرت ثماني سنوات والذي تحول إلى شكل غير مباشر لفرض سلطته"[(1)] فهذه الأهمية لتلك الفترة تلزم بضرورة دراستها والعمل على الاستفادة من مميزاتها فيما يفيد مصر في الوقت الحاضر.

ومجلس النواب كان من أهم المظاهر الدالة على قوة الدولة المصرية وحريتها آنذاك إذ جرت عشر انتخابات خاصة بمجلس النواب منذ أن تم إقرار دستور 1923م وحتى قيام ثورة 23 يوليو 1952م، وتناول مجلس النواب في تلك الفترة كل ما يخص مصر بحرية كبيرة لذلك كان سرعان ما يحدث الصدام بين القصر ومجلس النواب ينتهي بحل الملك لمجلس النواب.

فكان لمجلس النواب في تلك الفترة التاريخية بصفة عامة ولنواب الصعيد بصفة خاصة دوراً فعالاً تجاه القضية التعليمية وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الوقوف على ادوار نواب الصعيد تجاه السياسة التعليمية داخل البرلمان المصري والاستفادة منها في الوقت الحاضر.

منهج الدراسة:

يستخدم الباحث في هذه الدراسة منهجين للدراسة وهي المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي.

فالمنهج الوصفي: "يقوم البحث الوصفي بوصف ما هو كائن أو تفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع كما يهتم بتحديد

---

1) آرثر جولد شميدت، وآخرون، المرجع السابق، ص 705.

الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرقها في النمو والتطور"[1] كذلك تستخدم الدراسة الحالية أسلوب تحليل المحتوى حيث أنه " أحد أساليب المنهج الوصفي وهو مجموعة من الخطوات المنهجية التي تؤدي إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى والعلاقات الارتباطية بهذه المعاني من خلال البحث الكمي الموضوعي والمنظم للسمات الظاهرة في المحتوى"[2].

وسوف يشمل التحليل جهود النواب المتعلقة بالتعليم وهي تشمل:-

أ-الأسئلة　　　　ب- المقترحات

ج- الاستجوابات　　　　د- مشروعات القوانين

وسوف يقوم الباحث في هذه الدراسة بإجراء تحليل كمي، وكذلك إجراء **تحليل كيفي على النحو التالي:-**

أولاً: التحليل الكمي:-

1- **وحدة التحليل:** وهي الموضوع الذي يثيره النائب سواء أكان في شكل سؤال أو استجواب أو مقترحاً أو مشروع بقانون خاص بالتعليم.

2- **فئات التحليل:** تم استخراج فئات التحليل من المضابط التي سوف يقوم الباحث بتحليلها، وقد اعتمد الباحث على أمرين في ذلك:

الأول: فهارس المضابط

الثاني: النص الأصلي للمضابط

---

1) جابر عبد الحميد جابر، خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، القاهرة، دار النهضة العربية، 1978م، ص 136.

2) حمدي أبو الفتوح عطيفة، أساليب البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، القاهرة، دار النشر للجامعات، 1996م، ص367.

وذلك لضمان تكامل عناصر التحليل وعدم فقدان أي جزء من مادة التحليل.

3- **وحدة العد:** تم اتخاذ أسلوب العد لتكرار الموضوعات المتعلقة بالتعليم كي نضمن تحويلها إلى قيم كمية واحتسابها بالنسبة إلى الممارسات الإجمالية التي تمت في البرلمان. وهي ما تم عمله في استمارة تحليل المحتوى.

4- **وحدة التسجيل:** وهي الوحدة التي يتم فيها الرصد والتحويل الأعداد إلى أرقام ثم إلى نسب مئوية من أجل استخراج البيانات الإحصائية والدلالات الإحصائية لتلك النسب أي تصميم جداول لتفريغ البيانات التي تم الحصول عليها من استمارة التحليل.

ثانياً: التحليل الكيفي:

كما أن الباحث يستخدم **المنهج التاريخي، فالمنهج التاريخي هو:** "عملية منظمة وموضوعية لتجميع البيانات وتحليلها واستخلاص الأدلة من الوثائق والسجلات وتنظيمها على نحو منطقي والاعتماد عليها في استخلاص نتائج تقوم عليها حقائق جديدة، واستخلاص تعميمات منها تتعلق بالأحداث الماضية أو الحاضرة ولا يقتصر على الدراسات التاريخية دون غيرها، فمن الممكن استخدامه في كثير من المجالات التي تتعلق بالإنسان مثل دراسة الأفكار والظواهر والنظم الاجتماعية، والنظم التربوية، الآداب واللغات"[1] وذلك هو الهدف من استخدام المنهج التاريخي في الدراسة.

1) يوسف العنيزي، وآخرون، مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1999، ص 103.

ويقوم المنهج التاريخي على مجموعة من الخطوات وهي:"

1- تحديد موضوع البحث.
2- تحديد الأهداف.
3- استطلاع الدراسات السابقة.
4- تحديد الفروض وصياغتها.
5- جمع المعلومات والبيانات.
6- تحليل المعلومات وتفسيرها.
7- استخلاص النتائج وعرضها.
8- كتابة التقارير."[1]

وقد اعتمد الباحث على هذه الخطوات العملية في إعداده لهذه الدراسة من أجل الوصول إلى نتائج علمية صحيحة.

أدوات الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية استمارة تحليل المحتوى لتناسبها مع طبيعة الدراسة التحليلية ويعتمد الباحث على استمارة تحليل مضمون تكون وحدة التحليل فيها الموضوع وذلك لتناسب وحدة الموضوع في مسائل السياسة التعليمية لأنه يسمح للاتجاهات أن تظهر خاصة داخل مجلس النواب الذي يعتمد يشكل مباشر على طرح الموضوعات في شكل أسئلة أو مقترحات أو مناقشات من جانب الأعضاء.

---

1) عقيل حسين عقيل، فلسفة مناهج البحث العلمي، القاهرة، مكتبة مدبولي، 1999م، ص71.

مصطلحات الدراسة:

1- البرلمان:

إن كلمة برلمان كلمة من أصل فرنسي، كان يقصد بها في بادئ الأمر أي اجتماع يعقد البحث والمشورة، وأطلقت كذلك على المحاكم العليا، كما أطلقت بصفة أخص على مجلس نواب مدينة باريس الذي لعب دوراً في الأزمة التي انتهت إلى قيام الثورة الفرنسية عام 1789، ثم أصبحت كلمة برلمان تستخدم في اللغات المختلفة بمعنى المجالس النيابية التي تمثل السلطة التشريعية في البلاد وتتألف من مجلس واحد أو مجلسين، ويعرف الأول بمجلس النواب أو العموم أو المجلس الأدنى، يعرف الثاني بمجلس الأعيان أو الشيوخ أو المجلس الأعلى"[1]. وأصبح هذا التعريف هو السائد وينطبق على جميع البرلمانات أو الجهات التشريعية التي تتكون من مجلس واحد أو من مجلسين.

2- البرلمان المصري:

أصبح البرلمان المصري وفقاً لدستور 2014م يتألف من مجلس واحد وهو مجلس النواب الذي هو: السلطة التشريعية بجمهورية مصر العربية حيث يتولى المجلس اختصاصات مختلفة ورد النص عليها في الباب الخامس من الدستور ووفقاً للمادة 101 من الدستور: يتولى مجلس النواب سلطة التشريع وإقرار السياسة العامة للدولة ويمارس الرقابة على أعمال السلطة التنفيذية، وذلك كله على النحو المبين في الدستور، كما أن المجلس يتألف من أربعمائة وخمسين عضواً ينتخبون عن طريق الاقتراع العام المباشر على أن يتم الاقتراع

1) أوليفه دوهاميل، المعجم الدستوري، ترجمة: منصور القاضي، القاهرة المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ج2، 1985، ص192.

تحت إشراف أعضاء من الهيئة القضائية، بالإضافة إلى عدد من الأعضاء يعينهم رئيس الجمهورية لا يزيد عن 5% من جملة الأعضاء أي 28نائباً فقط.

3- النواب:

النواب هو من يتم انتخابهم بواسطة الشعب نفسه يستقلوا بممارسة السلطة نيابة عنه، ويقتصر دور الشعب على انتخاب نواب يتولون السلطة باسمه لمدة معينة"[1].

4- نواب الصعيد:

نواب الصعيد هم مجموعة النواب الذين تم انتخابهم داخل مجلس النواب المصري منذ عام 1923م حتى عام 1952م وذلك حتى يمثلوا محافظات الصعيد من الجيزة حتى أسوان.

5- السياسة التعليمية:

تعددت التعريفات التي تناولت السياسة التعليمية **ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:** تعرف السياسة التعليمية بأنها: هي "مجموعة المبادئ والقرارات التي تستمد من نظام محدد للقيم بمستوياتها المختلفة، ومن استشراف النتائج والآثار المختلفة والقرارات وتحدد الإجراءات التي ينبغي للحكومة أن تأخذ بها من أجل التأثير في الواقع، ويتم تنفيذ المبادئ والقرارات وما يتبعها من إجراءات كخطة عامة لتوجيه القرارات المتصلة بوسائل تحقيق الأهداف المرغوبة"[2].

---

1) محمود عاطف البنا، الوسيط في النظم السياسية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1994م، ص197.

2) نادية جمال الدين، منهجية تقويم السياسات التعليمية في مصر، أعمال الندوة الأولى لبرنامج منهجية تقويم السياسات الاجتماعية في مصر، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 1988، ص 44 – 45.

بينما عرفها محمد عزت عبد الموجود بأنها: مجموعة المبادئ والأسس والمعايير التي تحكم نشاطاً معيناً كالتعليم وتوجه حركته من خلال عملية اتخاذ القرارات"[1].

بينما يرى سعيد إسماعيل علي أن السياسة التعليمية هي: "عملية الموجهات الخاصة التي تحكم حركة المجتمع في قضايا التعليم"[2].

ويتبنى الباحث التعريف الأول للسياسة التعليمية والذي يتحدث عن كون السياسة التعليمية مجموعة من القرارات والمبادئ والتي تستمد من النظام القائم وذلك لشموله ووضوحه في تناوله للسياسة التعليمية وهو ما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية التي تعتمد على التفسير والتحليل.

---

1) محمد عزت عبد الموجود، حدود القدرة والإحباط في سياسات التعليم في الدول النامية، ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول مجلس التعاون الخليجي العربي 25- 26 إبريل 1992م، المجلد الأول، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ص15.

2) سعيد إسماعيل علي، مؤتمر السياسات التعليمية في الوطن العربي، المؤتمر الثالث عشر لرابطة التربية الحديثة مع كلية التربية، جامعة المنصورة، يوليو 1992، ص1.

الفصل الأول

ملامح المجتمع المصري

منذ عام 1923م حتى عام 1952م

تمهيد

أولاً: الملامح السياسية وعلاقتها بالتعليم

ثانياً: الملامح التعليمية

ثالثاً: الملامح الاقتصادية وعلاقتها بالتعليم

رابعاً: الملامح الاجتماعية وعلاقتها بالتعليم

خامساً: التيارات الثقافية وعلاقتها بالتعليم

تعقيب

الفصل الأول

ملامح المجتمع المصري

منذ عام 1923م حتى عام 1952م

تمهيد:

تعد الفترة التاريخية منذ عام 1923م وحتى عام 1952م والتي اصطلح على تسميتها بالحقبة الليبرالية من أهم الفترات في تاريخ مصر المعاصر وذلك لأنها حوت فكرة التحول الديمقراطي وتبنت شكل النظام الدستوري كأول بلد عربي يحاول أن يضع دستوراً له، فكانت الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتيارات الفكرية التي تلت ثورة 1919م ذات أثر كبير في تغيير صورة المجتمع حيث تحدد على إثرها وضع مصر السياسي فأصبحت دولة مستقلة ذات سيادة شكلاً فقط، ومن ثم لها الحق في إقامة حياة برلمانية مرت بمراحل مختلفة من الصراع على السلطة بين جميع الأحزاب القائمة فتعرضت الحياة السياسية المصرية لأشكال متعددة من الضغوط على يد الملكية الاستبدادية من جهة وعلى يد حكومات أحزاب الأقلية من جهة أخرى، بالإضافة إلى ما كانت تمارسه بريطانيا العظمى من ممارسات قمعية وما شاركت به من أفعال للقضاء على الحياة النيابية والقضاء على الدستور.

لذلك شهدت تلك الفترة صراعات سياسية وتحولات اجتماعية كبيرة أثرت بشكل واضح على طبيعة الحياة داخل المجتمع المصري وأصبحت تلك الفترة محل دراسة للعديد من الأبحاث والدراسات العملية، وسيحاول هذا الفصل التعرف على ملامح المجتمع المصري السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وتياراته الفكرية وذلك لأثر هذه العوامل على الحياة البرلمانية في مصر.

أولاً: الملامح السياسية للمجتمع المصري وعلاقتها بالتعليم:

إن الملف السياسي المصري في تلك المرحلة من أخطر الملفات أكثرها تعقيداً وتشابكاً بل إنه يعد من الملفات الشائكة نظراً للأطراف المتصارعة سياسياً والعوامل المتداخلة في تكوينه حيث أنه"بصدور تصريح 28 فبراير 1922م ، أصبحت مصر – من الوجهة الرسمية – دولة مستقلة ذات سيادة متخلصة بذلك من الحماية التي فرضتها بريطانيا عليها منذ نشوب الحرب العالمية عام 1914م وقد تبع صدور هذا التصريح جملة من الإجراءات التي كان الهدف منها إلباس البلاد ذي الاستقلال، وكانت أهم هذه الإجراءات صدور دستور خاص عام 1923 يرسم الملامح الرئيسية والسياسية العامة التي ينبغي أن تسير عليها كافة أنشطة المجتمع, ولا شك أن الفضل في ذلك يرجع إلى الحركة الوطنية التي اشتدت في مطلع القرن، وواصل قيادة المسيرة حزب الوفد بقيادة سعد زغلول ومصطفى النحاس وغيرهما من الوطنيين، إلا أن الواقع كان على ما هو واضح وليس بحاجة إلى برهان ودليل، إن المقومات الأساسية للحياة الاجتماعية تمسك بها الأيدي الأجنبية وحلفاؤها في الداخل[1] مما برهن على أن هذا الاستقلال كان استقلالاً شكلياً لا ضمنياً سمح لأطراف عدة بالتدخل في إدارة شئون البلاد.

فبالنظر إلى الحياة السياسية في مصر بين عاملي 1923 وعام 1952م نجد أنها تنحصر في مجموعة من المكونات الأساسية وبقية المكونات تكوينات ثانوية أو هامشية تدور في فلك هذه المكونات وهي:الدستور، والملك (السراي)، والانجليز، والأحزاب السياسية، والبرلمان (مجلس النواب).

1) شبل بدران: التعليم وتحديث المجتمع، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 2000م، ص141

فهذه العناصر الخمس هي العناصر المكونة للعملية السياسية في مصر في تلك الحقبة التاريخية محل الدراسة حتى أن الشعب لم يكن لاعباً أساسياً في تلك العملية بل إن العناصر الثلاث [السراي – الانجليز – الأحزاب السياسية] كل في مجاله يدعي أنه يعمل لصالح الشعب ويحاول أن يجذب جموع من الشعب إليه بما يقوم به من ممارسات ويمكن توضيح هذه العناصر وشكلها وما قامت به من أدوار على الساحة السياسية المصرية ومدى تأثيرها **على الحياة التعليمية في مصر كما يلي:**

1- الدستور والتعليم:

يعد الدستور أهم عقد اجتماعي بين الشعب والدولة بسلطاتها فهو يضع القواعد الحاكمة للعلاقة بين المواطن والنظام السياسي من ناحية ويحدد حقوق المواطنة وواجباتها من ناحية ثانية ويحدد اختصاصات السلطات **الثلاث:** التشريعية والتنفيذية والقضائية وينظم العلاقات بينهما من خلال تحقيق التوازن بين السلطات وكذلك الرقابة فيما بينها من ناحية ثالثة.

حيث يعرف الدستور في الأدبيات السياسية بأنه "القانون الأعلى الذي يحدد القواعد الأساسية التي يقوم عليها المجتمع وأيضاً نظام الحكم، فيحدد الحقوق والحريات المكفولة للمواطن، وكذلك والواجبات الملقاة على عاتقه، أي: تنظيم العلاقة بين المواطن والدولة، بما فيها من حقوق وواجبات وكذلك ضمانات كفالة هذه الحقوق ثم ينتقل لتحديد جوهر وشكل نظام الحكم من خلال تحديده لشكل الدولة [بسيطة أم مركبة] ونظام الحكم [ملكي أم جمهوري] وشكل الحكومة [رئاسية أم برلمانية]، وينظم السلطات العامة فيها من حيث

التكوين والاختصاص والعلاقات بين السلطات[1] بشكل لا يسمح بتغول إحدى السلطات على البقية، ولا يجعلها فوق مستوى المحاسبة أو المساءلة.

وتهتم الدول بوضع الدستور لأن له "مدلولات: مدلول سياسي والثاني مدلول قانوني، حيث عبر المدلول السياسي للدستور من مجموعة من المبادئ السياسية المتعلقة بنظام الحكم... والثاني مدلول قانوني يتعرف إلى النظام القانوني الذي يعبر عن هذه المبادي متمثلاً في مجموعة من القواعد القانونية التي يتبناها مشروع الدستور في التعبير عن الإرادة السياسية للشعب[2] ومصر قد شهدت في تلك الفترة دستورين هما دستور 1923م ودستور 1930 وقد شهد الدستورين نفس المواد المتعلقة بالتعليم دون تغيير، حيث نص دستور 1923م على أن "التعليم حر ما لم يخل بالنظام العام أو ينافِ الآداب.

- تنظيم أمور التعليم العام يكون بالقانون.
- التعليم الأولي إلزامي للمصريين من بنين وبنات. وهو مجاني في المكاتب العامة[3] ويتضح من هذه المواد الدستورية بأن "الدولة بدأت تتجه اتجاهاً ينحو نحو مزيد من الإشراف على التعليم ونحو مزيد من تحمل مسئولية تعليم أبناء الشعب وذلك كرد فعل لسياسة الاحتلال البريطاني التعليمية والتي كان من أخص سماتها ضغط التعليم الحكومي... وبدأ في هذه المرحلة من تاريخ التعليم التوسع في التعليم القومي بعد أن تحرر من السيطرة الأجنبية ونوه الدستور الجديد بحق الحكومة في الإشراف على

1) مركز العقد الاجتماعي، الدليل التدريبي للتوعية بوضع الدستور، نحو فهم أفضل للدستور ، مجلس الوزراء، 2012م، ص4

2) محمد محمود خلف، المحاور العلمية للبناء الدستوري، دراسة مقارنة، د ت ص14

3) أحمد زكريا الشلق، الدساتير المصرية نصوص ووثائق، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2012، ص104

التعليم[1] كما أكد الدستور على أن تطوير التعليم لا يكون إلا بقانون أي زيادة دور البرلمان في تطوير العملية التعليمية بمصر وعدم جعل التعليم يقف على قرارات الملك أو لمجهودات وزراء التعليم.

وبالنظر إلى الأساس الدستوري للتعليم في مصر يمكن ملاحظة ما يلي:-

أولاً: يعتبر نص المادة 19 من دستور 1923 بجعل التعليم الأولي إلزامياً ومجانياً لجميع المصريين من بنين وبنات، أول نص في تاريخ التعليم المصري على أن "التعليم الأولي الإلزامي جعل الدولة نفسها ملتزمة به ومسئولة عنه، وقد كان هذا الاتجاه نتيجة ليقظة الشعور القومي التي ترتبت على النضال ضد المستعمر، كما كان أيضاً نتيجة للأخذ بالنظام الديمقراطي الذي يقوم على رأي عام مستنير.

ثانياً: إن دستور 1923 قد قصر المجانية على التعليم الإلزامي في المكاتب العامة فقط.

ثالثاً: إن مبدأ إشراف الدولة على التعليم العام: مبدأ هام نحو جعل التعليم أكثر ديمقراطية ونحو تحقيق وضمان فرص تعليمية متساوية لأبناء الشعب[2].

فإقرار إشراف الدولة على التعليم نقل التعليم نقلة نوعية غير مسبوقة في تاريخ مصر المعاصر حيث حولت التعليم من مجرد مكرمة وتفضل من الحاكم تجاه الشعب إلى واجب قانوني ودستوري يجب أن تؤديه الحكومة.

رابعاً: إن مبدأ حرية التعليم سمح بتعددية التعليم المصري بين تعليم حكومي وآخر خاص وثالث أجنبي مما صعب من سيطرة الحكومة عليه.

---

1) علية علي فرج، التعليم في مصر بين الجهود الأهلية والحكومية دراسة في تاريخ التعليم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1979، ص223.

2) أحمد عزت عثمان صالح، أثر الفكر الديمقراطي على تعليم المرحلة الأولى في مصر في الفترة من 1922 إلى 1952، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أسيوط، 1977، ص52.

مما سبق يتضح أن الدستور قد صار في الاتجاه الذي يلزم الدولة متمثلة في الحكومة والبرلمان بتقديم الخدمات التعليمية الضرورية تجاه الشعب وبأن الدولة هي المسئولة عن التعليم وذلك عن طريق نشر التعليم أو تمويله أو إشراف الدولة متمثلة في وزارة المعارف على المدارس والجامعات الموجودة داخل القطر المصري ومن هذا يتضح زيادة التشريعات القانونية الخاصة بالتعليم والتي صدرت من البرلمان منذ عام 1924 وحتى عام 1952م بشكل أكبر عن التي صدرت في السابق.

إلا أن هناك بعض من الاختلافات بين دستور 1923 ودستور 1930م يمكن توضيح ذلك كما يلي:

1- صدر كل من دستوري 1923، 1930م بأمر ملكي فالأول حمل الأمر الملكي رقم 42 لسنة 1923م بوضع نظام دستوري للدولة المصرية، بينما حمل دستور 1930 أمر ملكي رقم 70 لسنة 1930بوضع نظام دستوري للدولة المصرية ونص في أول مادة منه على إبطال العمل بالدستور القائم ويستبدل به الدستور المحلق بهذا الأمر ويحل المجلسان القائمان آنذاك.

2- لفترة حدد كل من دستور 1923، و1930 امر شكل نظام الحكم في مصر في ملكية نيابية فنصت المادة (1) من الدستورين على أن: مصر دولة ذات سيادة وهي حرة مستقلة ملكها لا يجزأ ولا ينزل عن شيء منه وحكومتها ملكية وراثية وشكلها نيابي[1]. وهو ما كان استقلالاً صورياً وسيادتها منقوصة نظراً لوجود الاحتلال البريطاني في مصر.

3- صدر دستور 1923 من خلال لجنة تتكون من ثلاثين عضواً ألفتها وزارة ثروت باشا في أبريل 1922م وكان تشكيل لجنة وضع الدستور كالتالي:

---

1) هدى الشاهد، دساتير مصرية، نظرة مقارنة من دستور 23 إلى الإعلان الدستوري 2011م، www.elhewarelmotamdin.com 19/10/2014

جدول (1) يوضح أسماء أعضاء لجنة وضع دستور 1923م

	حسين رشدي باشا	**رئيساً**		**أحمد حشمت باشا**	**نائباً للرئيس**
1	يوسف سابا باشا	عضواً	2	أحمد طلعت باشا	عضواً
3	محمد توفيق باشا	عضواً	4	عبد الفتاح يحيي باشا	عضواً
5	السيد عبد الحميد البكري	عضواً	6	الشيخ محمد بخيت	عضواً
7	الأنبا يؤانس	عضواً	8	قليني فهمي باشا	عضواً
9	إسماعيل أباظة باشا	عضواً	10	محمد أبو الحسين باشا	عضواً
11	منصور يوسف باشا	عضواً	12	يوسف أصلان قطاوي باشا	عضواً
13	إبراهيم أبو رحاب باشا	عضواً	14	على المنزلاوي بك	عضواً
15	عبد اللطيف المكباتي بك	عضواً	16	محمد علي علوبة بك	عضواً
17	زكريا نابق بلك	عضواً	18	إبراهيم الهلباوي بك	عضواً
19	عبد العزيز فهمي بك	عضواً	20	محمود أبو النصر بك	عضواً
21	حسن عبد الرازق باشا	عضواً	22	الشيخ محمد خيرت راضي بك	عضواً
23	عبد القادر الجمال باشا	عضواً	24	صالح لملوم باشا	عضواً
25	إلياس عوض بك	عضواً	26	على ماهر بك	عضواً
27	توفيق دوس بك	عضواً	28	عبد الحميد مصطفى بك	عضواً
29	حافظ حسن باشا	عضواً	30	عبد الحميد بدري بك	عضواً

وعدد أعضاء اللجنة ثلاثون عدا الرئيس ونائب الرئيس ولذلك سميت لجنة الثلاثين"[1] بينما تم وضع دستور 1930 بالأمر المباشر من الملك إلى رئاسة الوزراء دون معرفة من قام بوضعه.

1) عبد الرحمن الرافعي، في أعقاب الثورة المصرية ثورة 1919م، ج1، القاهرة، دار المعارف، ط4، 1987م، ص ص 85-86

4- حاول واضعوا دستور 1923م أن يكون على غرار الدساتير الليبرالية إذ تضمن فصلاً كاملاً عن الحقوق والحريات العامة وأخذ بالشكل البرلماني لنظام الحكم، وقد جاء هذا الدستور بعد النضال الذي خاضته الحركة الوطنية المصرية لإعفاء القانون النظامي وقد توج هذا النضال بقيام ثورة 1919م التي نتج عنها صدور تصريح 28 فبراير 1922م"[1] بينما وضع دستور 1930م من أجل القضاء على التجربة البرلمانية التي أصبحت بارزة في الحياة السياسية المصرية وتمكين الملك من زيادة قبضته وسيطرته على السلطتين التنفيذية والتشريعية في يده ويد المحتل البريطاني من ورائه.

5- لم يوضع دستور 23 أو دستور 30 على الطريقة الصحيحة لوضع الدساتير في مختلف دول العالم والمتمثلة في اختيار لجنة وضع الدستور عن طريق الانتخاب الحر المباشر أو الانتخاب غير المباشر، كذلك لم يشارك الشعب مباشرة أو عن طريق حزب الثورة آنذاك وهو حزب الوفد في وضع أي من الدستورين.

6- على الرغم من كثرة المآخذ على دستور 1923م إلا أن أغلب فقهاء الدساتير اعتبروا "دستور 1923م خطوة مهمة في التطور الدستوري والسياسي لمصر، فقد نقل نظام الحكم فيها من مرحلة الحكم المطلق إلى مرحلة الحكومة الدستورية والحكم الملكي المقيد، وأكد مفهوم دولة القانون، التي تقوم على توزيع السلطات العامة بين الملك والوزارة والبرلمان"[2] بينما

---

1) مركز العقد الاجتماعي، الدليل التدريبي للتوعية بوضع الدستور نحو فهم أفضل للدستور، مرجع سابق، ص20

2) علي الدين هلال، العهد البرلماني في مصر من الصعود إلى الانهيار 1923م- 1952م، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ص133

حاول دستور 1930م القضاء على فكرة الفصل بين السلطات وتقييد الحياة السياسية وربطها بالسلطة الملكية وهو من كان مصدراً للخلافات السياسية والاعتراضات الشعبية الواسعة.

7- قد كان إلغاء دستور 1923 اعتداءً منكراً على حقوق الشعب واستخفافاً به، لأن هذا الدستور هو حق أساسي كسبته الأمة بعد جهاد طويل مرير من أحكامه الجوهرية أنه لا يجوز تعديله إلا بقرار من مجلس الشيوخ والنواب بالأغلبية المطلقة لأعضائه جميعاً ثم بتصديق الملك على هذا القرار ثم يصدر المجلسان لاتفاق مع الملك قرارهما بشأن المسائل التي هي محل للتعديل، ولا يصح المناقشة في ذلك في كل من المجلسين إلا إذا حضر ثلثا أعضائه، ويشترط لصحة القرارات أن تصدر بأغلبية ثلثي الآراء"[1] وهم ما لم يتحقق في الأمر الملكي بإلغاء دستور 1923 وإصدار دستور 1930 ومن ثم يعد هذا القرار قراراً غير صحيح دستورياً.

وعلى الرغم من نص الدستور على إلزامية التعليم وأن يكون مجانياً لمن هم في سن الإلزام إلا أن ذلك كان بمثابة توفير الحد الأدنى للمياه بشكل يبقى الطبقات المتوسطة أو الفقيرة في مكانها دون تطلع إلى تحسين أوضاعها المادية والاجتماعية من خلال تعليم أبنائها، فكان ذلك إرضاء للطبقة العليا دون مراعاة المصلحة العليا للبلاد التي عانت لعقود كثيرة من تداعيات حرمان الغالبية العظمى من أبناء الشعب من التعليم مما أثر سلباً على تطور البلاد وتحقيق النهضة الشاملة.

---

1) عبد الرحمن الرافعي، في أعقاب الثورة المصرية، ج2، مرجع سابق، ص147

2- الملك والتعليم :

تولى في تلك الفترة التاريخية عرش البلاد اثنان من أسرة محمد علي الحاكمة آنذاك الأول: الملك أحمد فؤاد الذي تولى السلطة عام 1917م بعد وفاة شقيقه السلطان حسين كامل واستمر على كرسي العرش حتى وفاته في 28 أبريل 1936م، والثاني الملك فاروق الذي تولى حكم البلاد بعد وفاة والده الملك فؤاد مباشرةً " وقد نودي به ملكاً في نفس اليوم، ولم يكد يتجاوز عامه السادس عشر فقد ولد في 11فبراير 1920م، ولذلك كان من الضروري إنشاء مجلس للوصاية. وفي يوم 8 مايو عين البرلمان أعضاء هذا المجلس.... وقد تسلم الملك زمام سلطاته الدستورية في يوليو 1937م"[1] وعلى الرغم من اختلاف الحكم الملكي في مصر تلك الفترة بين ملكين إلا انه كان اختلاف شخصيات لا اختلاف سياسيات بل أخذت السياسية نمطاً يكاد يكون متطابقاً في معظم الأحوال، **ويمكن توضيح أهم ملامحه في النقاط التالية:**

أ- القضاء على النظام الدستوري:

سعت السراي إلى "هدم الديمقراطية ودعم الحكم الفردي وبتوجيه رجال السراي أن يحقق مبدأ الملك يملك ويحكم، وأن من حقه إنشاء حكومة القصر واختيار وزراء القصر، ومستشار القصر، وصحفي القصر أيضاً، وساعدت مادتان في الدستور على تحقيق هذا كله، الأول المادة 38 التي تمنح الملك حق حل مجلس النواب، والثانية المادة 45 التي تعطيه الحق في إقالة الوزارة ومن خلال إساءة استخدام هذين الحقين انتهك الدستور بتأجيل البرلمان سنة

---

1) مارسيل كولمب، تطور مصر 1924م- 1950م، ترجمة: زهير الشايب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2012م، ص103- 104

1925م، ثم بتعطيله سنة 1928م أخيراً بإلغائه سنة 1930م"[1] مما جعل البلاد تدور في دائرة مفرغة من الصراعات وتبادل الأدوار والتطاعن فيما بينها وبعضها البعض من ناحية وبينها وبين الملك من ناحية أخرى مما أدى إلى تفويت الفرصة على أن تخطو مصر خطوات واسعة نحو مزيد من التحرر والديمقراطية، كما أثر ذلك على الحياة التعليمية فلم تسمح تلك الأوضاع بوضع سياسة تعليمية ثابتة يسير عليها التعليم بالبلاد، كما أنها لم تسمح أيضاً بمتابعة كل ما يدور داخل وزارة المعارف وحل المشكلات والصعاب التي تواجهها.

ب- عرقلة الحياة النيابية:

سعى الملك إلى عرقلة الحياة النيابية بكل الأشكال والصور المتاحة ومحاولة القضاء على التجربة الديمقراطية الوليدة فـ"على الرغم من أن دستور 1923م نص على أن جميع السلطات مصدرها الأمة، وعلى أن الملك يتولى سلطته بواسطة وزرائه إلا أن القصر ضرب بالدستور عرض الحائط في مواقف كثيرة وظل الخلاف متحكماً طوال هذه الفترة: أين تبدأ أو تنتهي حقوق الملك؟، وأين تبدأ أو تنتهي حقوق المجالس النيابية والحكومية؟، والمؤسف أن جميع المجالس النيابية طوال هذه الفترة لم تكمل مدتها فعطلت أحيانا، وأجريت انتخابات جديدة كل ذلك بسبب تدخل القوى الأجنبية والقصر في الحكم من هنا تغيرت الوزارة 41 مرة خلال الثلاثين عاماً من 1923 إلى 1952"[2] كما تم أيضاً إجراء الانتخابات البرلمانية في تلك الفترة عشر مرات وفي كل مرة كانت تنتهي الحياة البرلمانية بمرسوم ملكي بتعطيله لمدة شهر ثم حله في نهاية

1) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923-1952م، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984م، ص31.

2) سعد مرسي أحمد، وآخرون، تاريخ التربية وتاريخ التعليم في مصر، د ن، 1991م، ص44.

المطاف إذا ما شعر الملك بأن البرلمان يحاول أن يملك بزمام الأمور ويحاول أن يؤدي سلطاته بشكل تام.

ج- إهمال التعليم:-

أعطى الدستور للملك فيما يتعلق بالقوانين حقين هما: حق التشريع وحق التصديق، حيث نص دستور 1923 في المادة 224 على: "أن السلطة التشريعية يتولاها الملك بالاشتراك مع مجلس الشيوخ والنواب والمادة 25: لا يصدر قانون إلا إذا أقره البرلمان وصدق عليه الملك[1]، وعلى الرغم من تلك السلطة التشريعية للملك إلا إنه لم يستخدم ذلك الحق في التشريع لتطوير التعليم، فلم يقدم في الفترة التاريخية الممتدة من 1923 وحتى 1952م أي اقتراح بقانون يتعلق بنشر التعليم أو زيادة ميزانيته واكتفى فيما يخص التعليم بالتصديق على القوانين الصادرة من مجلس النواب، **فكان للملك تأثيراً سلبياً على التعليم من جهتين:-**

أولاً: لم يقترح قانوناً على البرلمان حول التعليم مما دل على عدم اهتمامه بالتعليم.

ثانياً: تكرار حله لمجلس النواب أثر سلباً على إصدار القوانين بشكل عام وعلى مجال التعليم بشكل خاص والذي كان بحاجة إلى مزيد من القوانين من أجل إصلاحه.

فانعدم التأثير الإيجابي للملك في مجال التعليم مكتفياً بالتصديق على القرارات أو القوانين الصادرة من مجلس النواب أو إطلاق أسماء الملك وأفراد الأسرة المالكة وأمرائها على المدارس والجامعات في مختلف أنحاء القطر

---

1) أحمد زكريا الشلق، الدساتير المصرية نصوص ووثائق، مرجع سابق، ص105.

المصري وذلك للإيحاء بأن الملك والأسرة المالكة هي التي قامت بتأسيس أو إنشاء تلك المؤسسات التعليمية.

د- الاعتماد على أصحاب المصالح في إدارة البلاد:

اعتمد الملك في إدارة أمور البلاد على مجموعة من الشخصيات الضعيفة والتي يمكن أن يسيطر عليها وتسعى إلى مصالحها الذاتية وإلى النفوذ بغض النظر عن المصلحة العليا للبلاد أمثال "حسن نشأت، ويحيي إبراهيم، وأحمد زيور، وتوفيق نسيم، ومحمد محمود، وإسماعيل صدقي، وغيرهم... وجميع هؤلاء كانوا يعتبرون الحماية البريطانية مصدراً لولاية العرش ولم يكونوا كوزراء أصحاب رأي ولكنهم عاشوا الوظيفة وتقلبوا على درجاتها ومراحلها المختلفة في عهد الانجليز فما سعوا سوى للانحناء حفاظاً على مراكزهم وامتيازاتهم"[(1)] وهذا انعكس بالتالي على الجهاز الإداري للدولة وأدى إلى انتشار الفساد والمحسوبية وجعل المناصب تكون من نصيب أهل الثقة وليس أهل الكفاءة مما زاد من إشكاليات التخلف والراديكالية التي كان وما زال يعانيها الشعب المصري.

هـ- الخلاف الدائم مع القيادات الوطنية:

لم يستطع الملك أن يكون على وفاق مع القيادات الوطنية التي كان يتزعمها حزب الوفد بل ظل الصراع قائماً بين الملك وحزب الوفد فكان الملك فؤاد على سبيل المثال شغله الشاغل "أن يقصي الوفد عن الحكم وفي سبيل هذه الغاية لم يترك وسيلة إلا ولجأ إليها: من استخدام حقوقه استخداماً مباشراً إلى القيام بما يمكن اعتباره انقلاب قصر ولهذا لجأ إلى خصوم الوفد وسائر حكومات الأقليات التي تضم مستقلين معروفين بارتباطهم بالقصر أكثر منهم

---

1) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923-1952م، مرجع سابق، ص33

ذوي رصيد شعبي واضح ولم يكن بإمكان هؤلاء أن ينفذوا المهمة الصعبة التي وكلت إليهم إلا باللجوء إلى تعطيل البرلمان أولاً لمدة شهر ثم بإصدار قرار بحل مجلس النواب فور إنهاء مدة التعطيل"[1] وهذا يدلل على أن "الذي كان على رأس البلاد كان سيء النية غير مخلص للدستور ميالاً إلى الاستبداد وإلى أن يكون الحاكم بأمره ومن هنا فإنه كان منصرفاً لا إلى تطبيق أحكام الدستور بل إلى إيجاد المنافذ التي يتحرر بها من قيوده وساعده على ذلك وجود حاشية في القصر كانت لها مصالحها الذاتية أخذت تنشئ الأحزاب الخاصة بها وتناور وتنادى من أجل تحقيق مصالحها التي لا تبعد كثيراً عن مصالح الاستعمار والقوى المرجعية في البلاد"[2] فكان حب التملك والسيطرة هي السمة الغالبة للقصر وتنكر للشخصيات الوطنية التي كانت تقدم مصلحة الوطن على كل منفعة أو كل مجد شخصي.

يتضح مما سبق أن النظام الملكي في مصر كان نظاماً فاسداً في مجمله يسعى إلى الحفاظ على بقائه في حكم البلاد أطول فترة ممكنة دون رعاية مصالح الوطن معتمداً على المحتل البريطاني بقوته وعتاده كضمان لبقائه في الحكم وتحالف معه ورعي مصالحه الخاصة وخاصم الزعامات والأحزاب الوطنية ظناً منه في إنها تهدد ملكه وتسعى إلى تقويض سلطاته أو أنها تسعى إلى أن تحل محله في إدارة شئون البلاد وبناء على هذا الفهم الخاطئ للمشهد السياسي الوطني تنازل عن حقوق وسيادة الوطن وأهدر كرامة مواطنيه من أجل أن يبقى تابعاً على عرش البلاد ، وفوت على نفسه فرصة الاتحاد مع القوى الوطنية ومواجهة المحتل من أجل المصلحة العليا للبلاد وهو ما لم يحدث.

---

1) مارسيل كولمب، تطور مصر 1924م/ 1950م، مرجع سابق، ص44

2) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص144

كما أن هذا النظام الملكي لم يقدم إجراءات أو إصلاحات اجتماعية كافية خاصة في مجال التعليم بشكل يسمح بتعليم عدد أكبر من أبناء الشعب المصري؛ وكان جل اهتمامه بتقديم إصلاحات في المجال السياسي الذي طغى على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية داخل المجتمع المصري.

3- الاحتلال البريطاني والتعليم:

احتلت بريطانيا مصر منذ عام 1882م وذلك بعد أحداث الثورة العرابية في سبتمبر 1881م وظل هذا الاحتلال حتى ثورة يوليو 1952م وفي تلك الفترة كان الاحتلال البريطاني ليس احتلالاً للأراضي فقط بل كان متدخلاً في كل الأمور السياسية والاقتصادية فعلى الرغم من الاستقلال السياسي وإعلان الدستور إلا أن محاولة بريطانيا للتدخل لم تنقطع وقد ظهر ذلك في سنوات وأحداث متعاقبة وقد ساعد على ذلك انقسام الأحزاب، وتصارعها اعتماد بعض أحزاب الأقلية على الوجود البريطاني باعتباره الظهير الحقيقي المساعد لها والمبرر لوجودها قد يساعد بعض أنصار الاتجاه التغريبي وبعض أنصار التبعية الاقتصادية للغرب على إيجاد المبررات لهذا التدخل"[1] في المصلحة العليا للبلاد أو تنمية وتطوير المجتمع أو غيرها من الحجج التي كان يحاولون اقناع الشعب بها.

لذلك ليس من العجيب "أن ترى بعض الكتاب الذين كتبوا عن علاقة مصر ببريطانيا أثناء الحرب العالمية الثانية، وما بعدها يذكرون أن ارتباط مصر ببريطانيا أصبح ارتباطاً قدسياً، هذا الارتباط لمصلحة البلدين، ولا يمكن لأحدهما أن يستغني عن الآخر حيث أنه ارتباط كاثوليكي ولقد كانت هذه الأقلام تعبر عن مصالح الرأسمالية المرتبطة بالوجود البريطاني والمصالح

---

1) سعد مرسي أحمد، وآخرون، تاريخ التربية وتاريخ التعليم في مصر، مرجع سابق، ص440

البريطانية لها، وكان الصراع بينهما وبين بقية القوى الوطنية الأخرى التي كانت ترى ضرورة الجلاء والاستقلال التام لمصر"[1] وقد تعددت مظاهر التدخل البريطاني في الحياة السياسية المصرية **ويمكن توضيح الملامح الرئيسية لمظاهر التدخل البريطاني في النقاط التالية:**

أ- التدخل في اختيار الحاكم المصري، فمنذ الاحتلال وبريطانيا لها اليد العليا في الموافقة على اختيار الملك الذي يحكم ولابد من وجود موافقة مبدئية من جانب المعتمد البريطاني على شخصية الملك ومن ثم لا يستطيع أي ملك بعد ذلك أن يخالف مطالب المندوب السامي البريطاني الذي كان يعد حاكماً فعلياً للبلاد لأن من يملك حق التولي يملك حق العزل.

ب- التدخل في الحياة النيابية المصرية: والتدخل في المشهد السياسي برمته وذلك حتى يتم تفكيك الجبهة الوطنية بإنشاء أحزاب وهمية موالية للقصر والانجليز والعمل على حل البرلمان في حال فوز حزب الوفد بالأغلبية فلم يتمكن البرلمان من تحقيق نجاحات بارزة.

ج- "فرض الرقابة على الصحف والبطش بالأحرار: وذلك بوضع قوانين المطبوعات المعروف والتي تضيق الخناق على الصحفيين والمفكرين وأصحاب الآراء الحرة في الوقت الذي كانوا يتظاهرون فيه وكأنهم يشجعون على إصدار الصحف وإعطاء الفرصة لها لتقول، من أشد القوانين التي صدرت في هذا المجال قانون المطبوعات سنة 1909م"[2] الذي قيد حرية الرأي في الصحف المصرية.

---

1) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص43

2) سليم نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923-1952م، مرجع سابق، ص ص 27- 28

د- تركيز النشاط الاقتصادي في أيدي العناصر الأجنبية وتدعيم ما لها من امتيازات اقتصادية وقضائية وتعليمية بل وسياسية..

هـ- عمدوا إلى استنزاف المالية المصرية في دفع المرتبات الضخمة للموظفين الانجليز الذين كانوا يأتون إلى مصر دون مؤهلات كافية وعلى سبيل المثال فإن مرتب المستشار الانجليزي بكل وزارة لم يكن يقل عن الألفي جنيه سنوياً"[1] دون أي من يكون لهذا الانفاق عائد على البلاد.

كل هذه الأمور كان لها أثر على التعليم في مصر، حيث كان للاحتلال البريطاني سياسة واضحة تجاه التعليم في مصر.

سياسة الاحتلال التعليمية:-

اتخذ الاحتلال البريطاني مجموعة من السياسات الثابتة حول التعليم في مصر بهدف السيطرة على الأوضاع في مصر ويمكن توضيح تلك **السياسات فيما يلي:-**

1- **التغريب الثقافي:**

سعى الاحتلال إلى نشر التغريب الثقافي داخل المؤسسات التعليمية ومن أهم مظاهر التغريب جعل التعليم في المدارس المصرية باللغة الإنجليزية في مراحل التعليم المختلفة، ففي عام 1891م تقرر تدريس الجغرافيا وعلم الأشياء- الأحياء- في المدارس الابتدائية باللغة الإنجليزية وفي السنة التالية 1892م درست الجغرافيا والتاريخ والطبيعة في المدارس الثانوية باللغة الإنجليزية[2]كذلك جعلت اللغة الإنجليزية هي لغة الدراسة الرسمية في مرحلة

---

1) سليم نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923-1952م، مرجع سابق، ص 24

2) أحمد دويدار البسيوني، التعليم في مصر من فجر الحضارة الإنسانية حتى عصر الإنترنت رؤية تاريخية نقدية، القاهرة، مركز الأهرام للنشر، 2015م، ص153.

التعليم الابتدائي، وكان اللورد كرومر المندوب السامي البريطاني في مصر هو الذي جعل التعليم باللغة الإنجليزية بدلاً من العربية معللاً ذلك بأن "العلوم لا يمكن تعليمها إلا باللغة التي لها أدبيات ومفردات علمية[1]وهو أمر غير صحيح لأن المناهج التي كانت تدرس في مصر لم تكن حديثة أو مواكبة للتقدم العلمي آنذاك، بل كان الهدف من ذلك هو نشر الثقافة والهوية الأوربية داخل المؤسسات التعليمية المصرية وطمس الهوية المصرية وذلك حتى تظل مصر تابعة وناقلة ومن ثم يتم السيطرة عليها بشكل تام.

2- تقليص الإنفاق على التعليم:-

اتجهت سلطات الاحتلال إلى تقليص ميزانية الإنفاق الحكومي على التعليم حيث "تراوحت هذه الميزانية بين 0.43%، 0.02% باستثناء عام 1920 إذ ارتفعت فيها نسبة ما ينفق على التعليم نتيجة الظروف الاقتصادية التي طرأت في أعقاب الحرب العالمية الأولى[2] وزيادة في تقليص الإنفاق الحكومي على التعليم إلغاء المجانية وجعله بمصروفات للقادرين فقط مما قلل من نسب الخريجين من التعليم وهو ما يريده الاحتلال البريطاني من جعل التعليم لتخريج موظفين داخل الدوائر الحكومية فقط.

3- محاربة التعليم الديني:-

لم يهتم الاستعمار بالتعليم الديني الأزهري فكان البريطانيون يرون "إن التعليم الذي يجرى في جامعة الأزهر الشهيرة لا يمكن استغلاله أو الاستفادة منه في رفع المستوى العام للتعليم في مصر وعليه ترك المصلح البريطاني هذا

---

1)اللورد كرومر، مصر الحديثة، المجلد الثاني، ترجمة صبري محمد حسن، وزارة الثقافة، المركز القومي للترجمة، ص633.

2) محمد فؤاد شكري وآخرون، بناة دولة مصر محمد علي، القاهرة، دار الفكر العربي، 1948، ص75.

النوع من التعليم لحال سبيله[1]فلم يترك التعليم الديني لحاله بل حاربه المستعمر من خلال نشر التعليم باللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والسماح بإنشاء المدارس الأجنبية داخل مصر مما أضعف من دور الأزهر وكذلك محاربة أي مشروع إصلاحي للتعليم بداخل الأزهر.

4- **الاعتماد على المعلمين الأجانب:-**

سعى الاحتلال البريطاني إلى غرس المعلمين الأجانب في منظومة التعليم المصري وذلك استعمالاً لثقافة التغريب التي انتهجها حيث كان يرى اللورد كرومر " إن المعلمين الأوربيين وحدهم هم القادرون على نقل المعرفة إلى أن يتم تدريب هيئة من المدرسين المصريين الأكفاء،... إن التأثير المباشر للمدرسين الأوربين الجدد الذي جرى إلحاقهم بوزارة المعارف يساعد بصورة متزايدة على رفع المستوى العام للمدارس[2] وهو ما لم يحدث فالمناهج التي كان يتم تدريسها في تلك الفترة لم تكن صعبة أو حديثة حتى تحتاج إلى معلمين أجانب، بل كان الهدف من وجودهم السيطرة الكاملة على التعليم وزيادة في التغريب الثقافي وطمس للهوية الوطنية المصرية.

مما سبق يتضح بأن سياسة الاحتلال التعليمية لم يكن هدفها تطوير مصر أو إخراج كفاءات علمية وفكرية تقود البلاد بل كان الغرض منها خدمة الأهداف الاستعمارية وزيادة الجمود الفكري والثقافي ونشر الفكر الأجنبي في مصر حتى تظل مصر تابعة له على مدار العقود الطويلة.

مما سبق يتضح أن بريطانيا كانت الحاكم الفعلي بمصر وأن الملك وحاشيته كانوا وسيلة في يد المعتمد البريطاني لتنفيذ ما تريده بريطانيا بغض النظر عن مصلحة الوطن.

---

1) اللورد كرومر، مصر الحديثة، مرجع سابق، 636.

2) اللورد كرومر، المرجع السابق، ص633- 640.

5- الأحزاب السياسية والتعليم:

تعددت الأحزاب السياسية المتواجدة على الساحة المصرية لكنها انقسمت إلى اتجاهين متمايزين الأول الأحزاب الوطنية التي تعمل لصالح المجتمع ومن أجل تحرير مصر من الاستعمار كحزب الوفد ومصر الفتاة والحزب الوطني، وبقية الأحزاب في اتجاه آخر يسعى إلى المصالح والمناصب الوزارية وليس لديها أي هدف عام تسعى إلى تحقيقه.

و"باستبعاد حزب الوفد الذي حقق الكثير لصالح الطبقات المتوسطة في المجتمع المصري على الصعيد الاقتصادي والسياسي، يمكن أن تقول أن بقية الأحزاب السياسية كانت تميل إلى إحدى القوتين، الانجليز من ناحية والقصر من ناحية ثانية، ولقد دفعت هذه الأحزاب ثمن توليها السلطة والحكم انتهاكاً للدستور وتمكيناً لاستبداد الملك وقد انتهزت هذه الأحزاب فرصة حصولها على الأغلبية البرلمانية لقضاء مصالح الحزب ومصالح أعضائه، وأصبحت عضوية البرلمان مصدراً للتربح ومورداً للثروة تدفع من أجله الإتاوات للحزب تسترد بعد العضوية[1] من خلال استغلال المنصب في التربح والكسب غير المشروع.

وللحزب وظيفة نموذجية داخل المجتمع يمكن أن تتلخص في الآتي:

- "يعمل الحزب كمنظمة تعليمية فيقدم الشعب مختلف المعلومات الاقتصادية والاجتماعية بالطرق المبسطة الواضحة التي توقظ فيه الوعي السياسي.
- يشجع الحزب على تحقيق الوحدة القومية
- يعمل الحزب على تمكين الجماعات المختلفة من التعبير عن رغباتها ومعتقداتها بطريقة منظمة.

---

1) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص 144

- يقوم الحزب وهو خارج الحكم بمهمة الرقابة على أعمال الهيئة الحاكمة
- يهيئ الحزب للشعب فرصة لاختيار نوابه وحكومته من بين مرشحين متنافسين وللاختيار بين السياسات المتباينة.
- وجود أحزاب متنافسة تمكن الشعب من الاقتصاص من الحكام الفاسدين الخاملين ومكافأة الصالحين المجدين"[1] وقد تتمكن بعض الأحزاب من تحقيق هذه الوظائف أو تحقيق بعضها أو قد لا تتمكن من تحقيق أي وظيفة من الوظائف السابقة وذلك يرجع إلى أهداف الحزب وطبيعة القائمين على الحزب وغايتهم من تأسيس الحزب والظروف والعوامل الاجتماعية التي تمر بها البلد التي يوجد بها الحزب ومدى أمكانية تقبل المجتمع للأحزاب ومساعدتهم على تحقيق وظائفهم المنوط بهم تحقيقها. وقد تعددت الأحزاب الفاعلة في مصر في الفترة ما بين عامي 1923- وعام1952 فمنها من حقق مآرب عامة لصالح الوطن ومنها من اكتفى بتحقيق بعض المنافع الخاصة لهم أو لصالح من دفعهم لتأسيس الحزب كالملك أو الانجليز.

ويمكن توضيح أهم الأحزاب فيما يلي:

أ- حزب الوفد:

تأسس حزب الوفد في بدايته عام 1919م كهيئة دبلوماسية تطالب باستقلال مصر في مؤتمر باريس من نفس العام لتعرض مطالب الأمة المصرية وقد استطاع سعد زغلول أن يكون وفداً من "أعضاء المجلس التشريعي من أصدقائه ومؤيديه وهم على شواربي وعبد العزيز فهمي وأحمد لطفي السيد وعلى المكباتي ومحمد علي وأحمد الباسل وسنيوت حنا، كان

1) محمود متولي، مصر والحياة الحزبية والنيابية قبل 1952م، القاهرة، دار الثقافة، 1980م، ص ص 151- 152

تشكيلاً روعي فيه تمثيل مختلف العقائد والعناصر الاجتماعية في مصر، ولكن يبقى أعضاء الوفد بعيداً عن الاعتقال، وأيضاً لحمايته من الدسيسة والوقيعة والشقاق، فقد ظل تشكيل الوفد سراً لفترة طويلة بعد الاتفاق عليه وكان هذا التقليد أهم مميزاته لوقت طويل وبعد مقابلة مع المفوض البريطاني سير ريجنالد وينجيت أذاع الوفد أول بياناته باسم الشعب يطلب الاستقلال التام لمصر بالوسائل السلمية[1] **وقد تبلورت أهم أهداف حزب الوفد في النقاط التالية:**

- "من حق مصر الاستقلال.
- إقامة حكومة دستورية تحترم حقوق الأجانب والامتيازات الأجنبية والدين العام، وطبيعة قناة السويس.
- اصلاح التعليم وتحسين مركز الفلاحين المادي والمعنوي"[2] وكانت هذه الأهداف ناتجة من الظروف الاجتماعية التي ظهر فيها الوفد والتي لم تكن تسمح بأن يقدم الحزب برامج شاملة لتحقيق التطوير في كل مجالات الحياة بل كانت كل الأحزاب الوطنية تصب اهتماما في قضية تحقيق الاستقلال.

حزب الوفد وقضايا التعليم:-

كان لحزب الوفد اهتمامات كبرى حول التعليم، حيث أشار في برنامجه إلى عدة محاور اجتماعية **واقتصادية حيث راعى حزب الوفد:-**

1. مصلحة الفلاح والطبقات العاملة التي يتكون منها مجموع الشعب.
2. محاربة الأمية بين الرجال والنساء.

---

1) جاكوب لاندو، الحياة النيابية والأحزاب في مصر من 1866 إلى 1952م، مرجع سابق، ص 156 - 157

2) جاكوب لاندو، الحياة النيابية والأحزاب في مصر من 1866 إلى 1952م، مرجع سابق، ص159

3. تحرير الأنظمة والأفكار مما يحيط بها من قيود مختلفة[1] فجعل حزب الوفد محاربة الأمية هدفاً هاماً من ضمن برنامجه الإصلاحي للمجتمع المصري إلا أنه لم يضع وسائل محددة لتحقيق ذلك.

ومن الناحية العملية فعند تشكيل حزب الوفد لأول حكومة بعد البرلمان عام 1924م شهدت الحكومة نشاطاً كبيراً في مجال التعليم "فمن الملاحظ أن قضية التعليم قد قفزت بشكل فاق كل الطموحات المتوقعة في ظل حكومة الوفد (1924) لدرجة أن العام الدراسي 1925/24 قد شهد تطوراً هائلاً في عدد المدارس وصل إلى 16% وتضاعف عدد الطلاب بنسبة 24% عن الإحصاء المماثل للسنة الدراسية 1922/21م كما زادت النسبة المخصصة للتعليم في ميزانية 1924 إلى 5.8% بعد أن كانت في سنة 1922م 2.8%، كما تبنت حكومة الوفد تنفيذ المادة 19 من الدستور التي تنص على أن يكون التعليم الأولي إلزامياً مجانياً لذا أنشئت الوزارة 127 مدرسة أولية، كما شهدت نفس الفترة تطويراً شاملاً في نظام التعليم قدرت نفقاته بثلاثة ملايين من الجنيهات خلال فترة اقترحتها الحكومة من 1925 حتى 1948[2] فكانت غالبية الإصلاحات التعليمية التي تمت داخل البرلمان من إصدار القوانين أو سياسات واقعية من الحكومة كان قد حققها حزب الوفد واستمر ذلك حتى عام 1950 عندما قرر طه حسين وزير المعارف الوفدي بجعل التعليم مجاناً حتى نهاية التعليم الثانوي.

---

1) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث دور القوى السياسية الاجتماعية والفكرية 1923- 1952م، مرجع سابق، ص39.

2) رءوف عباس حامد، الأحزاب المصرية 1922- 1953، القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، 2011، ص160.

كما كان لحزب الوفد علاقته القوية بالطلاب، فالطلاب كان لهم دوراً حيوياً في ثورة 1919م فكانوا هم عماد الثورة ووقودها "وعندما عاد سعد زغلول من المنفى، وجد طلاب الوفد أنشأوا بالفعل لجنة تنفيذية لتنظيم نشاطهم في المدن والأقاليم المختلفة. فأقر هذا التطور، وسمح للجنة أن تجتمع مرتين أسبوعياً في منزله الخاص بيت الأمة ووعد بأن يضع زعيمها حسن ياسين على قائمة مرشحي الوفد للانتخابات النيابية. وهو ما حدث فعلاً حيث فاز ياسين بمقعد في البرلمان وأصبح أول طالب يدخل البرلمان عام 1924م، وفي أول انتخابات نيابية عام 1924، شكلت لجنة انتخابية من طلاب الوفد، تتكون من 52 طالباً، انتخبوا بدورهم عشرة منهم لتشكيل اللجنة التنفيذية للطلاب، وأثنى سعد زغلول على جهود الطلاب في شرح تعقيدات النظام الانتخابي وإرشادهم خاصة في المناطق الريفية. ومنذ ذلك الوقت عرف الطلاب باسم: "جيش الوفد"[(1)] فلم يكتف حزب الوفد بإصدار التشريعات الخاصة بالتعليم أو تنفيذها من خلال الحكومة، بل أصبح الوفد له علاقة مباشرة بالطلاب إلى الممارسة السياسية سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها وسمح لهم بذلك، كما أن الطلاب هم الكتلة الكبيرة التي كان يعتمد عليها الوفد في مواجهة خصومه السياسيون مثل القصر والأحزاب السياسية الأخرى.

فمن الناحية النظرية لم يكن لحزب الوفد برنامجاً واضحاً أو مفسراً حول التعليم كعادة الأحزاب في تلك الفترة التي كانت تهتم بالنواحي السياسية على بقية الجوانب الاجتماعية والاقتصادية، أما من الناحية العملية كان للوفد اهتمام كبير بالتعليم سواء داخل البرلمان عن إصداره للتشريعات الهامة حول التعليم وهذا ما سوف يتضح في دور البرلمان تجاه التعليم، أو في تشكيله للحكومة

---

1) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة في مصر، ترجمة إكرام يوسف، وزارة الثقافة المركز القومي للترجمة، 2007م، ص89.

وقيام الوفد بتبني سياسة نشر التعليم وزيادة الميزانية المخصصة للتعليم والتوسع في المجانية والحد من المصروفات.

المواقف السياسية لحزب الوفد:

تعددت المواقف السياسية الواضحة لحزب الوفد التي كانت في معظمها تصب في مصلحة الوطن، فتميز الوفد منذ ظهوره بالقوة والصلابة في مواقفه لدرجة تصل إلى الصدام مع الملك أو الانجليز إلا أن غالبية هذه المواقف كانت مواقف سياسية سلمية لم تتطور إلى دعوة من قادة الوفد إلى الشعب لاستخدام القوة أو مواجهة العنف بالعنف فكان أقوى مواجهة يمكن أن يتبناها الوفد هو الدعوة إلى مظاهرات حاشدة ضد الاحتلال الانجليزي وليس ضد الملك.

وأهم المواقف السياسية لحزب الوفد هي كما يلي:

1- رفض تصريح 28 فبراير 1922 على الرغم من تقبل الأحزاب السياسية له إلا أن زعيمه سعد زغلول كان يرى في هذا التصريح إنه استقلال مع العار وأنه استقلالاً صورياً.

2- رفضه لدستور 1923 **وذلك للأسباب التالية:**

- إن الدستور لم يوضع بتمثيل نيابي في البلاد
- أن كل الأجزاء الخاصة بوحدة وادي النيل قد حذفت
- إن مصر لم تكن مستقلة في ظل الدستور الجديد بأكثر مما كانت الحماية"[1] بل إن زعيم الوفد سعد زغلول واصف واضعيه بأنها لجنة الأشقياء.

1) جاكوب لاندو، الحياة النيابية والأحزاب في مصر من 1866 إلى 1952م، المرجع السابق، ص167

3- توقيع معاهدة 1936 مع الاحتلال البريطاني وكذلك إلغائها عام1951 من جانب زعيم حزب الوفد مصطفى النحاس داخل البرلمان المصري.

4- الفوز بجميع الانتخابات البرلمانية النزيهة في تلك الفترة بأغلبية ساحقة ليؤكد حزب الوفد بأنه بالفعل حزب الشعب.

5- على الرغم من كون حزب الوفد كان يمثل حزب الأغلبية إلا أنه لم يحكم في الفترة من 1923 وحتى عام 1952 إلا عدد قليل من السنوات لا يتجاوز ثمان سنوات على فترات متقطعة ولم يتمكن من السيطرة التامة على مقاليد الأمور في الفترة التي تولاها بسبب منازعة الاختصاصات مع الملك أو المستعمر البريطاني والتي كان دائماً ما يترك السلطة على إثر خلاف مع أحدهما أو كليهما.

6- المساهمة في تأزيم الموقف سياسياً في حادث 4 فبراير 1942م وهو الحادث الذي قامت فيه القوات البريطانية بمحاصرة قصر عابدين لإجبار الملك فاروق لتكليف حزب الوفد ومصطفى النحاس لتشكيل حكومة قوية يؤمن بها المحتل الجبهة الداخلية ويكون مطمئناً لها ولتوفر احتياجاته أثناء مشاركته في الحرب العالمية الثانية.

فعلى الرغم من كون حزب الوفد كان دائماً جزءاً من الحل في كثير من المواقف السياسية إلا أنه في هذه الحادثة كان جزءاً من المشكلة حيث وافق مصطفى النحاس على أن يشكل الحكومة بطلب من الانجليز وذلك بإرغامهم للملك فاروق بتكليف النحاس بتشكيل الحكومة على أثر قيام قائد القوات البريطانية بحصار قصر عابدين لإجبار فاروق على عودة الوفد للحكم، وهو ما يعد موقفاً سلبياً في تاريخ الوفد الوطني الذي سعى دائماً إلى تحرير البلاد.

مما أثر على شعبية بالسلب بين قطاعات كثيرة من المجتمع المصري حيث "كان لحادث 4 فبراير 1942 أثر بعيد في التطور السياسي لمصر وكان من أهم نتائجه تدهور قيادة الوفد للحركة الوطنية مما أدى إلى جانب تطور حدة التناقضات الاجتماعية – إلى تضاعف قوي اليمين ممثلة في الإخوان المسلمين، واليسار الممثلة في الجماعات الماركسية– بعد سقوط الوسط ممثلاً الليبرالية الديمقراطية وكذلك من أهم النتائج المباشرة لهذا الحادث أن تربع القصر في أهم النتائج المباشرة لهذا الحادث أن ترجع القصر في مراكز قيادة الحركة الوطنية في نظر قطاعات كبيرة من الطبقة المتوسطة وداخل الجيش المصري حتى عام 1946 حتى أدى عودة الصراع الوطني من أجل التحرر منذ 1946، ثم الحرب الفلسطينية في 1948 إلى عودة القصر إلى مكانه الطبيعي والتاريخي في الواجهة المضادة للحركة الوطنية والجماهير الشعبية ولذلك تعتبر الفترة التي بدأت بحادث فبراير 1942 وانتهت بعام 1946نتوءاً شاذاً في طبيعة ومنطق الحركة الثورية المصرية"[1] مما كان له الأثر السلبي على الحياة السياسية والاجتماعية في مصر ولم يستطع أن يعود الوفد إلى ما كان عليه قبل 1942 على الرغم من عودته للحكم في الانتخابات التي تمت عام1950 وفوزه بأغلبية برلمانية مكنته من تشكيل الحكومة للمرة الأخيرة في تاريخه قبل 1952م.

ب- حزب الأحرار الدستوريين:

كان هناك صراعاً ومنافسة بين سعد زغلول وبين بعض التيارات السياسية آنذاك وعلى رأس هؤلاء عدلي يكن حيث" لم تتوقف المنافسة والصراع بين سعد زغلول وعدلي، بالرغم من أنها لم تأخذ الشكل العلني إلا في حالات

---

1) محمد أنيس، 4 فبراير في تاريخ مصر السياسي ، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1972م، ص7

قليلة ولا يمكن تحديد تطور الأمور بينهما، ولكن في اكتوبر 1922م اجتمع 350 شخصاً في القاهرة لينشئوا حزباً جديداً كان رئيسه عدلي يكن ومعه من الأعضاء الوزير السابق أحمد حشمت والسيد عبد الحميد البكري رئيس هيئة كبار العلماء، والشيخ محمد بخيت مفتي الديار المصرية، وإبراهيم الهلباوي وحسن عبد الرازق وعبد اللطيف المكباتي وشعراوي وصالح لموم البدوي وتوفيق دوس بك، وآخرين"[1]وكان الهدف من إنشاء الحزب هو خوض الانتخابات البرلمانية بعد دستور 1923م والفوز بأغلبية تمكنه من حكم البلاد, وذلك بعد توقعهم لمقاطعة حزب الوفد للانتخابات البرلمانية بعد دستور 1923 الذي كان يرفضه وهو ما لم يحدث إذ خاض الوفد من خوض الانتخابات في عام 1924 وحقق أغلبية برلمانية كبيرة وبالتالي لم يتمكن حزب الأحرار الدستور بين من تحقيق الهدف الأساسي الذي تم إنشائه من أجله وهو الفوز بأغلبية البرلمان.

وقد وضع الحزب لنفسه برنامجاً متمثلة أهدافه فيما يلي:

- الاستقلال التام دون أي تدخل في الشئون الداخلية و الخارجية لمصر
- إنهاء الاحتلال العسكري لمصر.
- إجراء مفاوضات بين مصر وبين القوى ذات الشأن حول الامتيازات.
- تعيين الممثلين الدبلوماسيين المصريين في الدول الأجنبية فوراً
- انضمام مصر إلى عصبة الأمم المتحدة.
- تصفية الخلاف بين الأحزاب المختلفة تمهيداً لتكوين جبهة متحدة تحقق هذه المطالب[2].

1) جاكوب لاندوا، الحياة النيابية والأحزاب في مصر من 1866 إلى 1952م، مرجع سابق، ص171

2) جاكوب لاندوا، الحياة النيابية والأحزاب في مصر من 1866 إلى 1952م، المرجع السابق، ص174

واختلف برنامج هذا الحزب عن الأحزاب الأخرى بأنه اهتم بالسياسة الخارجية والتعامل مع الدول الأجنبية وعدم التركيز في برنامجه على الأوضاع الداخلية للمجتمع المصري.

وسمي هذا الحزب "بالحزب المعتدل الذي كان من الطبيعي أن ينتهي إليه كبار ملاك الأرض وكبار السياسيين المصريين وبالرغم من أن أعضاءه أثرياء ومؤثرين إلا أنه – كحزب – سيء التنظيم وبعيد الناخبين وهو يسيطر على صحيفة واحدة (جريدة التحرير) ولكنها ليست واسعة الانتشار"(1) ولم يتمكن الحزب من أن يكون حزباً جماهيراً يستطيع أن يجذب الطبقات العامة إليه بل يمكن أن نسميه حزباً برجوازياً يضم طبقة معينة من كبار الملاك وكان غالباً ما يكون هو الحزب البديل الذي يلجأ إليه الملك عندما يكون هناك خلافاً مع الوفد.

حزب الأحرار الدستوريين والتعليم:-

من ناحية التعليم نص برنامج الحزب فيما يخص التعليم على ما يلي:

- "الدفاع المستمر عن حقوق الفرد وتنمية أسباب قدرته وعمله فلا تقيد حريته إلا في المصلحة العامة.
- محاربة الأمية في البلاد، وتوجيه قوى الأمة والحكومة جميعاً للقضاء عليها بأن يجعل التعليم الأولي إجبارياً ومجانياً، وصرف العناية في تمكين البنين والبنات من الحصول على ما يريدون من أنواع التعليم بكافة درجاته، ووضع خطط التعليم على وجه يمكن كلا الفريقين من أن يرقى إلى كماله الخاص، والسعي في جعل اللغة العربية لغة التعليم في المعاهد العلمية العمومية في مصر بإعداد الوسائل لذلك من نقل أمهات المؤلفات العلمية

---

1) محسن محمد، أصول الحكم تاريخ مصري بالوثائق البريطانية والأمريكية، القاهرة، دار المعارف، د ت، ص44

إلى اللغة العربية والتزايد من البعثات المدرسية إلى أوربا وأمريكا إلى غير ذلك من طرائق نقل العلم إلى لغتنا وبلادنا، مع الحرص دائماً على اتصال مصر بالحركة العلمية في العالم"[1] فكان برنامج حزب الأحرار الدستوريين برنامجاً متميزاً فيما يخص التعليم حيث أكد فيه على ضرورة محاربة الأمية من خلال نشر التعليم وجعله إجبارياً في مراحله الأولى ومجانياً للبنين والبنات وأن يكون ذلك بشكل مخطط ومدروس كما دعا البرنامج إلى جعل اللغة العربية هي لغة التعليم ومتابعة كل حديث في مجال التعليم من خلال البعثات العلمية وحركات الترجمة مما يدل على خبرة من وضعه في مجال التعليم.

إلا أنه عندما "كانوا يتولون الحكم، كما حدث طوال الأربعينات عند اشتراكهم مع السعديين في الوزارة، وفيهم تمثل الجانب الرأسمالي الاحتكاري، كان الوضع يختلف فقد كان من الواضح أن سياستهم التعليمية قامت على أساس الحد من انتشار التعليم والتقليل من أعداد المقبولين بالمدارس الثانوية والجامعة وربط التعليم بالقدرة على أداء نفقاته وتنفيذ مبدأ الحصول على المجانية على أكبر عدد من أنصارهم القادرين، وذلك عن طريق الواسطة والمحسوبية فضلاً عن عدم التصدي لحل مشكلة المعلم أو محاولة محو الأمية أو غيرها من مشاكل التعليم التي كانت مثار اهتمام الرأي العام"[2] فاختلف الاهتمام بالتعليم في البرنامج الحزبي عن الواقع الفعلي لقياداته وذلك يرجع إلى القائمين على الحزب وهم من كبار ملاك الأراضي الزراعية والرأسماليين الذين

---

1)عمر عبد العزيز عمر وآخرون، دراسات في تاريخ مصر الحديث والمعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص487.

2) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923- 1952، مرجع سابق، ص41.

لم يهتموا بنشر التعليم بين جموع الشعب وبقاء الأمر على ما هو عليه بما يحقق مصالحهم الشخصية.

كما أثر حزب الأحرار الدستوريين سلباً على الحياة التعليمية والحياة البرلمانية بشكل مباشر فقد "اشترك حزب الأحرار الدستوريين في أول وزارة انقلاب أبطلت النيابية في سنة 1925م، كما تحالف مع الوفد بعد طرد القصر لممثل الحزب من الوزارة فيما تلى ذلك، بهدف إعادة الحياة النيابية، إلا أنهم لم يتأخروا في سنة 1928 عن إلغاء الحياة النيابية كلها، وإعلانها بزعامة (محمد محمود باشا) ديكتاتورية حديدية، استمرت حوالي ثلاث سنوات، عطلت خلالها الحياة النيابية كلها، وكانت وزارات هذا الحزب مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بسياسة ومصالح القصر عموماً، بغض النظر عن بعض التناقضات الثانوية التي قامت بينهما لفترات مؤقتة"[1] فلم يضف الحزب شيئاً مفيداً للحياة الحزبية أو البرلمانية داخل مصر بل كان تأثيره سيئاً على الحياتين البرلمانية والتعليمية فلم يقدم الحزب مشروعات لقوانين تخدم العملية التعليمية كما أنه لم يتبنى سياسة تعليمية واضحة تسمح بتعليم أبناء الفقراء من العمال والفلاحين، فكانت كل قراراته تصب في مصلحة الطبقة الحاكمة التي ينتمي إليها قادته.

وبسبب تلك السياسة الإقطاعية للحزب لم يستطع أن يكون له تواجداً شعبياً في الطبقات الفقيرة والمتوسطة سواء داخل القرى أو المدن وذلك لأن سياسته تخدم الطبقة العليا والأعضاء المتواجدون فيه ولم تقدم شيئاً ملموساً لعامة الشعب والطبقات المتوسطة والفقيرة فيما يخص حياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية.

1) جاك تاجر، مشكلة التعليم الحديث في مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1942، ص97.

ج- مصر الفتاة:

بدأت مصر الفتاة نشاطها كجمعية سريعة في البداية وكانت بدايتها في مدينة الاسكندرية عام 1879، ولكنها كانت متأثرة بفكرة جمعية إيطاليا الفتاة "وقد تشكلت من المثقفين والمتعلمين الذين لعبوا دوراً هاماً فيها... وزعماء هذه الجمعية كانوا مسلمين رئيسها كان مجهولاً تماماً، ولكن محمد أمين رئيس محكمة أسيوط كان نائباً للرئيس كما كان محمود واصف المحرر بالعدل السكرتير وكاتم الأسرار"[(1)] وكان للجمعية جريدة، بنفس الاسم: جريدة مصر الفتاة وظلت هذه الجمعية سرية فترة طويلة تمارس أنشطها وبدت تأخذ الشكلي العلني بعد تزايد أنشطة كثير من أعضائها.

ومن أهم أعضائها الناشط أحمد حسين صاحب فكرة مشروع القرش الذي استطاع من خلاله أن يجمع مبلغاً من كبيراً من المال أسس من خلاله مصنعاً للطرابيش الذي بدأ عام1931م كنوع من الدعم للاقتصاد الوطني الحر الذي دعا إليه طلعت حرب.

أُعلن رسمياً عن قيام جمعية مصر الفتاة في 21 أكتوبر 1933 حيث "كان ظهور جمعية مصر الفتاة كتطور طبيعي وكنتاج حقيقي لما سبقها من نشاط لأحمد حسين وزملاءه مضافاً إليهم من أبلو بلاءً حسناً في مشروع القرش وقد اتخذت الجمعية من مجلة الصرخة – التي سبق أن أصدرها أحمد حسين في 1930م– لسان حالها لتعبير عن أفكارها"[(2)] ولم يزيد الإعلان الرسمي عن جمعية مصر الفتاة إلا مجرد اخفاء التواجد الشرعي لها وممارسة نشاطه في العلن بعد أن كانت السرية هي شعارها الدائم فيما تقوم به من أعمال.

---

1) جاكوب لاندو، الحياة النيابية والأحزاب في مصر من 1866 إلى 1952م، مرجع سابق، ص103

2) علي شلبي، مصر الفتاة ودورها في السياسة المصرية 1933- 1941م، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010م، ص89.

حددت جمعية مصر الفتاة لنفسها مجموعة من الأهداف أهمها ما يلي:

1- عودة مصر رائدة للعالمين العربي والإسلامي كما كانت سابقاً.

2- الحفاظ على وحدة الأمة في مصر والسودان.

3- بناء تحالف للدول العربية والإسلامية.

4- عدم التفاوض مع دولة الاحتلال.

5- العمل على استقلال مصر التام دون شروط.

ثم"جاء تحويل جمعية مصر الفتاة إلى حزب سياسي في عهد وزارة الوفد عام 1937 وفي وقت كانت فيه العلاقات بين مصر الفتاة والوفد سيئة إلى أقصى درجة ممكنة، فقد انضم حزب مصر الفتاة بكل ما أوتى من قوة إلى المعسكر الذي هاجم الوفد بشدة، وانتقد إلى أقصى درجة ممكنة المعاهدة التي أبرمها مع انجلترا، وقد ازداد معدل التوتر بين الفريقين فكثرت حوادث الاعتداءات بين فرق القمصان الزرقاء الوفدية وقمصان مصر الفتاة الخضراء، فكان قداشتد أحمد حسين في مهاجمته للوفد يسانده ويؤيد خطوته كل العناصر المعارضة للوفد[1].

ظل حزب مصر الفتاة معارضاً لحزب الوفد وثبت على موقفه في عدم التعامل مع الانجليز أو التحاور معهم وكان يرى أن السبيل الوحيد لمقاومته هو المواجهة المسلحة وهذا ما دفعه إلى إنشاء جماعة القمصان الزرقاء التي نسب إليها الكثير من الاغتيالات السياسية لكثير من الانجليز، أو حتى من بعض الخصوم السياسيين كما فعل أحد أعضاء الحزب وهو عز الدين عبد القادر الذي أطلق النار على النحاس باشا وهو في سيارته متجهاً

---

1) علي شلبي، مصر الفتاة ودورها في السياسة المصرية 1933- 1941م، مرجع سابق، ص100

إلى شبرا في 28 نوفمبر 1937م، فكان النشاط المسلح هو أبرز ما ميز حزب مصر الفتاة عن غيره من الأحزاب.

مصر الفتاة والتعليم:-

نص برنامج حزب مصر الفتاة في مجال التعليم على أنه لا بد "أن يصبح التعليم الابتدائي مجاناً، وأن تقل نفقات التعليم الثانوي والعالي لتكون في متناول أفقر الطبقات، وأن تفتح الجامعة أبوابها لكل من يريد الانتساب إليها من مصر أو الشرق، وأن يشجع البحث العلمي وإرسال البعثات. ومن ناحية المرأة فقد دعا إلى تعليمها التعليم الكامل لتكون زوجة صالحة وأماً تخلق الأبطال ... والعمل على القضاء على الأمية ومنح المجانية للمتفوقين في التعليم العالي، وإنشاء الجامعات في الأقاليم ثم الإكثار من الكليات الفنية وإنشاء مؤسسات بحوث[1] وتميز هذا البرنامج عن غيره من البرامج الخاصة بالأحزاب والتي تدور حول التعليم بانحيازه الواضح للطبقات الفقيرة والمعدمة وهذا يرجع إلى الفكر الاشتراكي الذي كان مسيطراً على قادته كما أكد على ضرورة وجود المجانية والتأكيد على ضرورة تعليم المرأة، وعلى الرغم من وضوح البرنامج التعليمي إلا أنه لم يتحقق على أرض الواقع بسبب السرية التي كانت تغلب على عمل الحزب هذا من جهة، ومن جهة أخرى عدم مشاركة الحزب في السلطة الحاكمة.

فلم يستفد المجتمع من رؤية حزب مصر الفتاة حول التعليم كما أن قادة الحزب لم يكن لهم نشاطاً أهلياً متعلقاً بالتعليم بل أكثر اهتمامهم كان بالنواحي التثقيفية الفكرية وبعض الأنشطة الاجتماعية كمشروع القرش الذي سبق ذكره،

---

1)سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث ودور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923-1952م، مرجع سابق، ص48- 49.

وغلب على فكر قادته العمل السري خاصة فيما يتعلق بالاغتيالات السياسية التي نشط فيها الحزب نشاطاً ملحوظاً لمحاربة الاحتلال وأعوانه.

د- حزب الاتحاد:

جاء تأسيس هذا الحزب كتلبية لإرادة السراي من أجل خلق مزيد من التأييد للقصر من ناحية وللتقليل من زعامة وشعبية حزب الوفد من ناحية ثانية ولتفتيت الجبهة الداخلية التي كانت تقف بجوار سعد زغلول من أجل الدفاع عن القضايا الوطنية "فقد أراد الملك أن يهيئ مجالاً جديداً يضم إليه كل خارج عن الوفد وعلى سعد فكان أن انضم إليه الوصوليون تحت ستار الحفاظ على كرامة العرش، بينما كان المغزى الحقيقي لانضمامهم يكمن في أن الانتساب للأحزاب أو الانفصال عنها هو مجرد واسطة للوصول إلى الحكم"[1] فكان أصحاب المصالح هم المحركون لهذا الحزب والراغبون في الانضمام إليه.

حيث "اجتمع مؤسسو هذا الحزب بفندق سميرامس يوم 10 يناير 1925م وخطب فيهم اللواء موسى فؤاد باشا من الضباط المتقاعدين وأحد الشيوخ المستقيلين من الهيئة الوفدية، ثم تلاه خيرت راضي بك المحامي الشرعي وقال: إن هذا الحزب هو الذي سيعمل لتحقيق مدلول هذا اللفظ ومعناه ثم أعلن المجتمعون تأسيس الحزب وبرنامجه وأسسوا جريدة تنطق بلسانه أسموها جريدة (الاتحاد) أسندت رئاسة تحريرها إلى أ/ عبد الحليم البيلي واشتروا من أ/ ليون كاستروالمحامي المختلط جريدته الفرنسية [الليبرتيه] مقابل ثمن ضخم فجعلوها تنطق بلسان حزبهم، بعد أن كانت وفدية، وهكذا بذل هذا الحزب الصوري الأموال الطائلة التي جمعوها لاصطناع مظاهر الأحزاب السياسية من صحف ولجان وأندية وما إلى ذلك واختاروا لرئاسة هذا الحزب

---

1) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923-1952م، مرجع سابق، ص42

يحي إبراهيم باشا، وأخذت الإدارة تسخر الناس لدفع الأموال للحزب الجديد، وتدعوهم قسراً إلى الاشتراك فيه، وعلى الرغم من الجهود الكبيرة والأموال الطائلة التي بذلك في تأليف هذا الحزب وجمعت له بواسطة الإدارة وغيرها، فإنه لم يخرج عن النطاق الضيق، وهو أنه هيئة تألقت في الجملة من جماعة من الوصوليين أرادوا الإفادة من صلة هذا الحزب بالسراي لينالوا ما يبتغون من الرتب والالقاب والمزايا والنفوذ وكراسي الوزارة والمناصب الممتازة لأنفسهم أو لذويهم[1] كما أن فشل هذا الحزب دل على انعدام الشعبية المصرية للملك فؤاد إذ أوضح هذا الحزب بعد خوضه للانتخابات البرلمانية تأييده للسراي أو أنه حزب السراي إلا أنه لم يستطع أن يفوز إلا بعدد قليل من المقاعد مما دلل على انعدام الشعبية الملكية في الشارع المصري.

حزب الاتحاد والتعليم:-

نص برنامج الحزب فيما يخص مجال التعليم حيث ذكر من بين أهدافه: "تنفيذ ما نص عليه الدستور من تعميم التعليم الأولي الإجباري للبنين والبنات وترقية مستوى التعليم العام بإصلاح برامجه وزيادة دور التعليم الفني والصناعي والزراعي وإصلاح شئون الجامعة الأزهرية[2] وبالنظر إلى هذا البرنامج التعليمي نجد أن البرنامج تحدث عن التعليم العالي الأزهري ولم يتحدث عن التعليم الجامعي العام، كما اقتصر البرنامج على تنفيذ البرنامج التعليمي الوارد بالدستور دون التوسع في إصلاحات التعليم وهو ما يعكس رؤية الملك والاحتلال للتعليم والمتعلقة بتوفير التعليم الأولي فقط لعامة الشعب وإتاحته بصورة أوفر للقادرين لتخريج موظفين يستطيعون الاستعانة بهم في إدارة أمور الدولة فقط.

---

1) عبد الرحمن الرافعي، في أعقاب الثورة المصرية ثورة 1919م، ج1، مرجع سابق، ص269

2) جريدة الأهرام، برنامج حزب الاتحاد،11 يناير 1925.

هـ - حزب الشعب:

كان إنشاء حزب الشعب على غرار حزب الاتحاد من حيث الأهداف والغاية المتمثلة في تأييد القصر وما يخرج عنه من قرارات أو ما يقوم به من تكليف للوزارات حيث " اجتمعت الجمعية التأسيسية لهذا الحزب يوم 17 نوفمبر 1935م وأعلنت تأسيسه، وكانت هذه الجمعية جمعهم صدقي باشا لتأييد وزارته وتولى اسماعيل صدقي باشا رئاسة هذا الحزب، وأصدر جريدة يومية اسماها (الشعب) وأخذت الإدارة تروج لهذا الحزب وتدعوا الناس بمختلف وسائل التهديد والإغراء والتوريط إلى الدخول في زمرته مثلما فعلت مع حزب الاتحاد من قبل"[1] فكان رئيس الحزب نفسه يؤيد حكم الفرد المطلق ويرفض الحياة النيابية حيث أرسل اسماعيل صدقي رئيس الحزب بمذكرة إلى اللورد لويد ينتهي فيها إلى النتائج الآتية:

"أن الحياة الدستورية بما فيها نظام الحكم النيابي ليست من طبيعة الأمة المصرية لسببين:أولاهما: إن الشعب مثل باقي الشعوب الشرق قد اعتاد الحكم الفردي المطلق، وثانيهما: أن سواد هذا الشعب لم يدرك بعد من العلم ما يساعده على تفهم معنى الحكم النيابي وإذن فلابد من تعديل قانون الانتخاب تعديلاً جوهرياً"[2] مما دلل في طيات هذه المذكرة سعى اسماعيل صدقي إلى الحصول على رضاء الانجليز والولاء التام للقصر حتى ولو كان ذلك على حساب المجتمع والوطن الذي كان الحزب يتشدق بالدفاع عن حقوقه.

---

1) عبد الرحمن الرافعي، في أعقاب الثورة المصرية ثورة 1919م، المرجع السابق، ج2، ص157

2) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923-1952م، مرجع سابق، ص44

حزب الشعب والتعليم:-

لأن حزب الشعب نشأ في أحضان القصر، وبقوة البوليس ونفوذ وضغط رجال الإدارة بصورة علنية، لذا فإن الأمة قاطعته، وسرعان ما انتهى أمره بمجرد خروجه من الحكم وانتهى هذا الحرب دون أن يدري به أحد وموقع التعليم في برنامج هذا الحزب فهو شبيه ببرنامج حزب الأحرار الدستوريين، الذي التزم به فلم يعلق برنامجاً خاصاً به[1]فلم يهتم قادة الأحزاب بوضع برنامجاً متعلقاً بالتعليم فإن ذلك يدل على عدم الاهتمام بالنواحي الاجتماعية المتعلقة بالشعب المصري وبأن الحزب قد أنشئ لأهداف خاصة بمسئوليه ولتحقيق مآربهم الخاصة ومصالحهم الضيقة.

و- حزب الهيئة السعدية:

"فما كانت سنة 1937 تكون حزب السعديين برئاسة الدكتور أحمد ماهر ويرى بعض المؤرخين أن تكوين هذا الحزب في هذه الفترة بالذات إنما جاء لكي يقف أمام النصر المتزايد للطبقة العاملة فلقد كشفت طبيعة هذا التكوين عن حقيقة العضوية المرتبطة به فأعضاؤه من كبار الملاك الذين وظفوا أموالهم في المجالات الصناعية وبحكم هذا الوضع كان طبيعياً أن يتصلوا بالشركات الأجنبية الاحتكارية المسيطرة على المنشآت الصناعية المصرية نفسها كمنشآت بنك مصر وكثير من الشركات المصرية الأخرى"[2] بينما كان يرى البعض أن تأسيس هذا الحزب من أجل إصلاح ما أفسده النحاس لحزب الوفد.

---

1) باسنت فتحي محمود، تعددية التعليم الابتدائي في مصر 1923- 1993، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2009م، ص30.

2) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923-1952م، المرجع السابق، ص45

فأرادوا أن يكونوا كياناً بديلاً للوفد حيث "ظل النقراشي بعد إخراجه من الوفد في سبتمبر 1937م موضع آمال من يريدون إصلاح الوفد، بعد ما دب فيه الفساد، ولكن غالبية الوفديين ظلوا مع النحاس وتضامن ماهر مع النقراشي في موقفه، فلما أقيلت وزارة النحاس وتألفت وزارة محمد محمود، ألف مع بعض الوفديين الممتازين حزباً جديداً اسموه الهيئة السعدية، واختاروا الدكتور أحمد ماهر رئيساً له، وأنضم إليه كل من يئس من إصلاح حالة الوفد على يد النحاس"[1] وأن اختلاف الروايتين على الغرض من تأسيس الهيئة السعدية يدل على أنه يوجد تيارين، الأول يسعى إلى الإصلاح الحقيقي ويعمل على أن يكون فاعلاً في الحياة السياسية المصرية وأن يصلح ما أفسده الوفد على يد النحس باشا، والثاني: هو أصحاب المصالح والمنتفعين من الإقطاعيين وأصحاب رؤوس الأموال الذين انضم كثير منهم إلى هذا الحزب من أجل أن يكون لهم ذراعاً سياسياً يدافعون به ومن خلاله عن مصالحهم الشخصية ومكتسباتهم الاقتصادية.

حزب الهيئة السعدية والتعليم:

يختلف حزب الهيئة السعدية عن غيره من الأحزاب بأنه "لم يصدر برنامجاً محدداً إنما اعتمد في توضيح هذا البرنامج على خطب قادته وبالأخص الدكتور أحمد- رئيس الحزب- ومن أهم ما جاء به عن التعليم: خلق جيل حديث مسلح بالعلم والخلق القويم"[2] فاعتمد الحزب على الفكر الفردي دون وضع أسس أو أفكار محددة في أي مجال يسير عليها أعضاؤه.

---

1) عبد الرحمن الرافعي، في أعقاب الثورة المصرية ثورة 1919م، مرجع سابق، ج3، ص66

2) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923-1952م، المرجع السابق، ص45- 46.

ومن الناحية العملية "يسجل للسعديين أنهم أدركوا أهمية التعليم وحرصوا على تطويره ورفع مستواه في ظل حكومتي النقراشي الأولى والثانية ثم حكومة إبراهيم عبد الهادي التي لم تكتف بتحقيق المجانية في التعليم الأولى والابتدائي وإنما أخذت بالمجانية في المرحلة الثانوية لمن يزيد مجموعه على 65% بينما أقرت المجانية مطلقاً لأبناء شهداء حرب فلسطين"[1]فساهم إقرار تلك المجانية في زيادة الإقبال على التعليم بشتى مراحله وساهم أيضاً في نشره في مختلف ربوع مصر والتحق به بعض فئات المجتمع الفقيرة.

يتضح مما سبق أن الاحزاب السياسية المصرية كانت تمثل ثلاث تيارات متباينة هي:

- **التيار الأول:** وهو الأحزاب المؤيدة للانجليز والملك بشكل دائم من أجل تحقيق الصالح وتولي المناصب الوزارية كحزب الاتحاد والشعب ومن صار على نهجهما فلم يهتم أحزاب هذا التيار بالتعليم أو تفعيل سبل إصلاحه، فلم يضع التعليم على قائمة أولوياته كما لم يقدم هذا التيار تشريعات تصب في إصلاح التعليم وتطويره.
- **التيار الثاني:** ويمثل الأحزاب المعارضة للانجليز والتي تبنت فكرة (لا مفاوضات إلا بعد الجلاء) وكان ذلك جلياً في الحزب الوطني الحر الذي تأسس عام 1907م وكذلك جمعية مصر الفتاة التي تحولت فيما بعد إلى حزب سياسي والتي تبنت المقاومة بشكل سري واهتم أحزاب هذا التيار في برامجها بالتعليم ورأى ضرورة جعل التعليم الابتدائي مجانياً ومتاحاً لجميع أبناء الشعب وليس التعليم الإلزامي فقط وتخفيض نفقاته في المراحل الثانوية والجامعية بشكل يسمح لأبناء الفقراء للحاق بقطار التعليم

1) رءوف عباس حامد، الأحزاب المصرية 1922- 1953، مرجع سابق، ص166.

وهـي مـا تعـد رؤيـة متميـزة ووطنيـة تصـب فـي صـالح المجتمـع المصـري ككل.

- **التيـار الثالـث:** هو التيار الوسطي الذي كان يقوده حزب الوفد الذي كان يعـارض الانجليز والملك ولكنـه كـان يتعـاون معهم ويتبنـى سياسـة الحوار والتفـاوض مـن أجل الحصـول علـى بعض المكاسب التـي يمكـن أن تعود بـالنفع علـى الأمـة المصـرية حيث كـان يـرى أن المفاوضـات هـي أفضـل السبل لتحقيق حريـة مصـر واستقلالها وقد تبنت أحزاب هذا التيـار الفكـر التدريجي فـي مجـال إصـلاح التعليم، فلم تقدم تشريعاتها التـي تقدمت بها إلـى مجلس النـواب طفرة نوعيـة فـي التعليم المصـري بـل كانـت تشريعات تهتم بجانب واحد من جوانب التعليم المتعددة.

وبـالنظر إلـى تلـك الأحـزاب ومـا قدمتـه مـن أفكـار حـول نشـر التعلـيم أو محاربة الأمية أو غيرهما من أفكار حول التعليم، إلا أن هذه الأفكار لـم توضـع- فـي معظمهـا- فـي إطـار التنفيذ وذلـك قد يرجـع إلـى عـدة أسـباب أهمهـا التنـاحر السياسـي بـين الأحـزاب المتصـارعة علـى البرلمـان والحكومة والتي غلب عليها الجانب السياسي عن تحقيق برامج إصلاحية حقيقيـة فـي الجوانـب المجتمعيـة والاقتصـادية داخـل المجتمـع المصـري، كما أن تتابع تغيير الحكومات لم يسمح لهذه الأحزاب من أن تقدم حلولاً جذريـة للمشكلات التعليمية المتوارثة عبر عشرات السنوات، فما أن تبدأ حكومة تضـع برامجها وتشرع في التنفيذ إلا لتنتهي بالإقالـة أو الاستقالة نتيجـة للاضـطرابات السياسية المتلاحقـة ممـا أثـر سلباً علـى الحكومـات ممـا أدى إلـى صـعوبة تحقيـق بـرامج الأحـزاب فـي مجـال التعلـيم الـذي يحتاج في إصلاحه إلى إصلاحات طويلة المدى حتى تصبح أبقى أثراً.

5- البرلمان المصري:

يعتبر البرلمان المصري من أقدم البرلمانات في الدول العربية والإسلامية وكان البرلمان حلقة من الحلقات التي يدور حولها الصراع بين القوى المتصارعة على حكم مصر وهي الملك والانجليز والأحزاب السياسية فسعى كل طرف من الأطراف إلى السيطرة عليه حتى يضمن ويتمكن من بقائه في الحكم أطول فترة ممكنة، كما كان مصدراً للخلاف في الدساتير والقوانين المصرية منذ نشأته وحتى يومنا هذا.

ويمكن توضيح الملامح العامة للبرلمان في مصر في النقاط التالية:

أ- نشأة البرلمان (السلطة التشريعية):

بدأ تاريخ البرلمان المصري منذ عام 1829م عندما أنشأ محمد علي مجلس المشورة المكون من كبار موظفي الحكومة وأعيان البلاد بإجمالي أعضاء 156 عضواً بينهم 99 عضواً منتخباً من كبار الملاك والأعيان والباقي بالتعيين على أن يكون رأيهم استشارياً ويعقد هذا المجلس مرة كل عام ويرأسه إبراهيم باشا ابن محمد علي، ولكن هذا المجلس لم يستمر طويلاً إذ حله محمد علي عام 1837م وشكل بدلاً منه لجنة أطلق عليه اسم لجنة المشورة.

إلا أن "البداية الحقيقية لنظام نيابي محدود حسب اتفاق جمهرة المؤرخين فتمثل في إنشاء مجلس شورى النواب في فترة حكم الخديوي اسماعيل في 22 اكتوبر 1866م والذي تحدد نظامه بموجب لائحتين: اللائحة الأساسية واللائحة النظامية ...وتألف المجلس من 75 عضواً ينتخبون لمدة 3 أعوام، ويكون الانتخاب حسب تعداد السكان في كل منطقة وتمثل الهيئة المناخية في مشايخ البلاد وعمدها في المديريات والأعيان في القاهرة والإسكندرية ودمياط.

ويمكن تحديد أهم سمات المجلس في ثلاث:

1- ضيق نطاق الهيئة المناخية فهي لم تشمل كل المواطنين وإنما اكتسبت بعداً طبقياً واضحاً.

2- ضيق اختصاص المجلس واقتصاره على مناقشة المسائل التي تقوم الحكومة بعرضها عليه دون أن يكون من حقه تحديد جدول أعمال بنفسه

3- الطابع الاستشاري للمجلس فلم تكن قراراته قطعية وكان موعد انعقاد المجلس برغبة الخديوي وإذا كانت اللائحة قد حددت مواعيد الانعقاد من منتصف ديسمبر إلى منتصف فبراير فلم يكن ذلك ملزماً للخديوي ولم يحدث أن دعا المجلس مرة واحدة في موعده"[1] بالإضافة إلى ذلك فإن هذا المجلس لم تكن بداية مبشرة فعندما تم عقد أولى جلساته طلب من الأعضاء أن يجلسوا إلى اليسار كمعارضين واليمين للمؤيدين والمعتدين في الوسط على غرار المجالس النيابية الغربية في ذلك الوقت فرفضوا أن يجلسوا جميعاً أن يجلسوا في اليسار وقال بعضهم: كيف نكون معارضين ونحن عبيد إحسان افندينا؛فبالرغم من أن الهيئة المنتخبة كان يفترض بها أنها اكثر وعياً لم يكونوا على دراية كاملة بوظائفهم هذا من ناحية أما من ناحية اخرى أنهم رفضوا إغضاب الخديوي ولو كان ذلك مجرد اختيار مكان للجلوس به داخل البرلمان.

وإنه "إذا كان مجلس شورى النواب ظل أغلب عمره لا يتدخل في السياسات العامة، فإنه قد قام – وتشهد على ذلك المضابط- بالإعراب عن وجهة نظر الأهالي في شئون الري والضرائب والتجارة، وبالتالي المشاركة في توجيه دفة أمور الشئون الداخلية وثيقة الصلة بالحياة اليومية، وتقييد حرية

---

1) علي الدين هلال، السياسة والحكم في مصر العهد البرلماني 1923- 1952م، القاهرة، مكتبة نهضة الشرق، د.ت، ص 26-28

الإدارة الحكومية لمواجهة تعسف موظفيها وما كان يحل عام 1876م حتى اتخذ البرلمان موقفاً معارضاً لضغوط الدائنين الأجانب لإلغاء قانون المقابلة الذي كان يتيح تخفيض الضرائب على الأراضي الزراعية لمن يدفع ستة أمثال الضريبة، حتى يتوفر للخزانة مورد كافي لسداد الديون الأجنبية، ومن أجل ذلك سعى النواب وللمرة الأولى إلى وزارة المالية للاطلاع على الحسابات ومعرفة مقدار الديون والفوائد المترتبة عليها، وأوضاع الموازنة العامة لينتهوا إلى تقديم بديل متكامل لإقالة الميزانية من عثرتها على نحو يحفظ ملاك الأراضي من المصريين في مواجهة الأطماع الأجنبية، وهو واقع لا يجوز إهماله حتى مع ثبوت أن الخديوي نفسه كان يؤيد النواب في جهودهم في سعيهم لمواجهة التدخل الأجنبي في شئون حكومته، فالهدف الوطني والهدف الخاص للأعيان المصريين لم يكون من الأمور قليلة الشأن في تقرير موقفهم الذي اتخذوه"[1].

ومثل هذه الأمور لم تتكرا كثيراً في مجلس شورى النواب لأنه لم يكن هذا الأمر نابعاً من ذاتية النواب بل كان بدافع الخديوي اسماعيل الذي كان يسعى إلى أن ينفرد بالسلطة من ناحية متظاهراً أمام الدائنين الأجانب أنه أذعن لرأي مجلس شورى النواب كما يحدث في أوربا وهو ما لم يكن صحيحاً.

أما بعد خلع الخديوي اسماعيل ونفيه وتولية أبنه توفيق عام 1879م تحول مجلس شورى النواب إلى "مجلس النواب المصري عام 1881م، والذي صدر في ظله لائحة 7 فبراير عام 1882م التي كانت تعد تعبيراً حقيقياً عن ما تمناه أعضاء مجلس النواب للنظام السياسي المصري ولكن جاء قرار الانجليز لهدم النظام النيابي بدعوى تهدئة الأحوال في مصر واستبدال نظام بآخر به تمثل في مجلس قانوني أول مايو سنة 1883 والذي نص على إنشاء

---

1) سامي مهران، تاريخ الحياة البرلمانية في مصر، الأهرام 2010/12/16، العدد 45290 السنة 135، www.ahram.org.eg 23/12/2014

مجلس شورى القوانين والجمعية العمومية ومع مجيء عام 1913م صدر القانون النظامي الجديد والذي نص على إنشاء الجمعية التشريعية لتحل محل الجمعية العمومية ومجلس شورى القوانين"[1].

فلم تقدم المجالس المتعاقبة أي شيء يذكر في الحياة البرلمانية المصرية سوى رفضها لقانون عرضه بطرس غالي رئيس مجلس النظار عام 1909م بمد امتياز قناة السويس لمدة أربعين عاماً أخرى مقابل أربعة ملايين جنيه وبعض الأسهم في قناة السويس وهو ما رفضه أعضاء المجلس بالإجماع ما عدا النائب المعين مرقص سميكة، باستثناء هذا الموقف لم تكن له مواقف أخرى حتى قيام ثورة 1919م التي نتج عنها دستور 1923م، وشهدت من بعده انتخابات برلمانية متعددة.

ب- البرلمان بين دستوريين:

اختلف البرلمان في دستور 1923م عنه في دستور 1930 الذي لم يستمر سوى ما يقرب من خمس سنوات فقط حتى عام 1935 ثم أعيد العمل مرة أخرى بدستور 1923 والذي استمر حتى قيام ثورة 23 يوليو 1952م، حيث كان هناك اختلافات واضحة ما بين البرلمان في الدستورين كانت تصب ايجابياً في دستور 1923م عنها في دستور 1930م الذي تفوقت السلطة التنفيذية على السلطة التشريعية وقيدت كثيراً من سلطاتها. **ويمكن توضيح أهم تلك الاختلافات فيما يلي:**

1- اتفق الدستوران على أن البرلمان المصري يتكون من غرفتين هما مجلس الشيوخ ومجلس النواب على أن تكون مدة مجلس الشيوخ عشر سنوات على أن يتجدد اختيار نصف الشيوخ المعينين ونصف المنتخبين كل خمس سنوات، بينما تكون مدة مجلس النواب خمس سنوات.

1) تاريخ البرلمانات المصري، www.modernegypt.bibalex.org

2- اختلف الدستوران على حق الملك في تعيين أعضاء مجلس الشيوخ حيث نص دستور 1923 في مادته 74 أن يعين الملك خمسيهم أي 40% من الأعضاء بينما ينتخب ثلاثة الأخماس الباقين، بينما نص دستور 1930 في ماديته 75 أن يعين الملك ثلاثة أخماس المجلس أي 60% منه بينما ينتخب خمس المجلس وهذا يعني أن دستور 1930م قد أعطي الملك الأغلبية بالتعيين مما جعل المجلس تحت سيطرته ولا يستطيع أن يخالف الملك فيما قد يتخذه من قرارات بضمان الأغلبية المطلقة في يده.

3- أن دستور 1930م قد "قيد المسئولية الوزارية أي حق مجلس النواب أو عدم الثقة بالوزارة – وهو جوهر النظام الدستوري قيده بقيود تجعل استعمال هذا الحق متعذراً بل ممتنعاً فعلاً، إذ أوجب تقديم الطلب بذلك كتابة، وأنه يوقع عليه ثلاثون عضواً نائباً على الأقل، وأن تبين فيه الشئون التي ستجري فيها المناقشة التي يعقبها الاقتراع على عدم الثقة بياناً واضحاً ولا يجوز أن يطرح أخذ الرأي إلا بعد يومين على الأقل من تمام المناقشة فيه، وأنه يكون قرار عدم الثقة بالأغلبية لأعضاء المجلس جميعاً، لا للأعضاء الحاضرين فقط، وهذه القيود لم ترد في دستور 1923م ولم يدع أحد من خصوم النظام الدستوري أن مجلس النواب أسرف في استكمال حق عدم الثقة بالوزارة بل بالعكس لم يكن قد استعمله قط طيلة السنوات الماضية"[1] وهذا ما لم يكن موجوداً في دستور 1923 مما يزيد من قبضة السلطة التنفيذية على السلطة التشريعية والحد من قدرتها من ممارسة الرقابة عليها أو محاسبتها فيما تقوم به من أعمال.

1) عبد الرحمن الرافعي، في أعقاب الثورة المصرية ثورة 1919م، مرجع سابق، ج2، ص149

4- حدد دستور 1923 في مادته رقم 89 أنه إذا صدر الأمر بحل مجلس النواب يجب أن يشتمل على دعوة لإجراء انتخابات جديدة في ميعاد لا يتجاوز شهرين وعلى تحديد ميعاد لاجتماع المجلس الجديد في العشر الأيام التالية لإتمام الانتخابات بينما لم يحدد دستور 1930م المواعيد بدقة في حالة حل البرلمان.

5- اقتصار دستور 1930م في مادته رقم 28 على أن اقتراع القوانين المالية خاصة بالملك فقط وهو ما لم يكن موجوداً في دستور 1923م مما يعد تعدياً واضحاً من جانب الملك على اختصاصات السلطة التشريعية والتقليل من صلاحياتها.

6- نص الدستور 1923م في مادته 140 على أنه لا يجوز فض دور الانعقاد البرلمان قبل الفراغ من الميزانية وهو ما لم يكن محدداً في دستور 1930م.

7- جعل دستور 1930م " للملك حق إهمال أي قانون يقره البرلمان، ويكفي لذلك عدم تصديقه عليه في مدى شهرين، ولا يجوز للبرلمان في دور الانعقاد نفسه النظر في مشروع لم يصدق عليه الملك، ويجوز له ذلك في دور انعقاد آخر بشرط موافقة ثلثي أعضاء كلا المجلسين ولا تكفي الأغلبية العادية إلا بعد انتخابات جديدة، في حين أن دستور سنة 1923 ينص على أنه إذا لم يقر الملك التصديق على مشروع قانون أقره البرلمان رده إليه في مدى شهر لإعادة النظر فيه، فإذا لم يرده غدَّ ذلك تصديقاً عليه، وإذا أقر البرلمان المشروع ثانياً في دور الانعقاد نفسه بموافقة ثلثي الأعضاء صار له حكم القانون وصدر، أما في دور الانعقاد الآخر فلا يشترط هذه الأغلبية بل يكفي لصدوره الأغلبية المادية.

8- منع حق الترشح لعضوية البرلمان عن كل ما يزاول إحدى المهن الحرة في بلد غير القاهرة وبذلك حرم الأطباء والمحامين والصحفيين والمهندسين والتجار المقيمين في الثغور والأقاليم أن يكونوا أعضاء في البرلمان، في حين أنه أباح للعمد ومشايخ البلاد هذه العضوية وأجاز لهم الجمع بينها وبين وظائفهم وهذا من اعجب ما سمع فن الحجر على إرادة الشعب المصري في اختيار ممثليه وحرمان طوائف ممتازة عضوية البرلمان"[1] مما يدلل على الطبقية في التحيز لأصحاب الأراضي والملاك على حساب بقية أبناء الشعب في الأقاليم وإن كان مستواهم التعليمي مرتفع كالأطباء والمهندسين وغيرهم من فئات المتعلمين.

يتضح مما سبق أن دستور 1923م كان أفضل بكثير من دستور 1930م في إعطاء حقوق للسلطة التشريعية على الرغم من كونها لم تكن حقوقاً كاملة لكنها كانت أفضل بكثير مما نص عليه في دستور 1930م مما سمح للسلطة التشريعية في ظل دستور 1923م أن تقدم تشريعات تخدم جميع طبقات المجتمع المصري، كما أنها كانت لها قدرة كبيرة على رقابة أعمال الوزارات المختلفة، كما حدث من النواب تجاه وزارة المعارف التي توجه النواب بتقديم كثير من الأسئلة للوزير حول أعماله بالوزارة.

ج- رؤساء البرلمان:

تعدد رؤساء مجلس النواب في الفترة ما بين 1923 وحتى عام 1952 الذي وصل إلي سبعة عشر رئيساً في عهد الملك فؤاد الأول وفي عهد مجلس الوصايا وفي عهد الملك فاروق[2] ومنهم من تولى رئاسة البرلمان في أكثر من دورة **إلا أنهم كأشخاص لم يكونوا إلا تسعة فقط ويمكن أن نوضح ذلك فيما يلي:**

1) عبد الرحمن الرافعي، في أعقاب الثورة المصرية ثورة 1919م، المرجع السابق، ج2، ص 151- 153

2) الموسوعة الحرة 24/12/2014 www.wikibidia.com

جدول (2) يوضح عدد رؤساء مجلس النواب ونسبة الرؤساء من الصعيد

رؤساء البرلمان	رؤساء من الصعيد	النسبة
9	1	%11,11

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:-

1- لم يتولى رئاسة مجلس النواب في الفترة التاريخية الممتدة من بداية عام 1924 وحتى عام 1952م سوى تسع رؤساء فقط، تولى بعضهم المنصب أكثر من فترة.

2- كان النائب الوحيد من الصعيد الذي أصبح رئيساً لمجلس النواب هو النائب/ محمد حامد جودة – نائب مديرية أسيوط والذي تقلد رئاسة البرلمان خلال الهيئة التاسعة، مما يدل على هيمنة مديريات الوجه البحري على رئاسة البرلمان على الرغم من ارتفاع عدد النواب الممثلين للصعيد.

د- نتائج انتخابات مجلس النواب:

كثرت الانتخابات الخاصة بمجلس النواب بعد صدور دستور 1923م حتى وصلت إلى عشر انتخابات في مدة قدرها سبع وعشرون عاماً تقريباً امتدت من 12 يناير 1924 وانتهت في عام 1950م.

وقد اختلفت نسب تمثيل نواب الصعيد في تلك الانتخابات وهي يمكن توضيحها فيما يلي:

جدول (3) يوضح عدد نواب الصعيد ونسبتهم إلى إجمالي النواب

الهيئة النيابية وتاريخها	عدد النواب	عدد نواب الصعيد	نسبتهم إلى المجموع
الهيئة الأولى 1924/3/15- 1924/12/24م	211	88	%41,70
الهيئة الثانية 1925/3/23م- 1925/3/23م	214	88	%41,12
الهيئة الثالثة 1926/6/10- 1928/7/19م	214	88	%41,12
الهيئة الرابعة 1930/1/11- 1930/7/12م	235	96	%40,85
الهيئة الخامسة 1931/6/20- 1934/11/30م	150	62	%41,33
الهيئة السادسة 1936/5/23- 1938/2/2م	230	95	%41,30
الهيئة السابعة 1938/4/12- 1942/3/7م	264	110	%41,66
الهيئة الثامنة 1942/3/30- 1944/8/9م	264	110	%41,66
الهيئة التاسعة 1945/1/18- 1949/11/7م	264	110	%41,66
الهيئة العاشرة 1950/1/16- 1952/7/23م	319	124	%38,87
المجموع	2365	971	%41

ويلاحظ من الجدول السابق ما يلي:-

1- إن أكبر نسبة لنواب الصعيد في مجلس النواب كانت في الهيئة السابعة والثامنة والتاسعة على التوالي بنسبة 41,61% بينما كانت أقل نسبة تمثيل لنواب الصعيد في الهيئة العاشرة حيث تدنت إلى 38,87% على الرغم من ارتفاع عدد الأعضاء إلى 319 عضو. وهو أكبر عدد للنواب في تلك الفترة- مما يدل على أن زيادة عدد الأعضاء كان في محافظات الوجه البحري والقاهرة، كما يدل أيضاً على قلة الاهتمام بالصعيد وعدم المساواة بين المديريات المختلفة التي كانت عشرين مديرية منها 9 تسع مديريات تخص الصعيد.

2- لم تتجاوز نسبة نواب الصعيد داخل البرلمان بمختلف هيئاته عن 42% بينما كان المتوسط لتمثيل نواب الصعيد خلال تلك الفترة عن 41% وهي تعد نسبة صغيرة بالقياس إلى كبر محافظات الصعيد من حيث المساحة أو عدد السكان أو الأهمية الاقتصادية لها.

ويمكن توضيح أبرز ملامح ونتائج هذه الانتخابات وفقاً للجدول التالي:

جدول (4) يوضح نتائج الانتخابات البرلمانية[1]

السنة	الحزب	عدد المرشحين	الأصوات	نسبة الأصوات	المقاعد	نسبة المقاعد
1924م	الوفد	219	33354	%44.9	179	%84.9
	الأحرار الدستوريين	112	16690	%24.7	20	%9.5
	الحزب الوطني	43	5103	%7.6	7	%3.2
	مستقلون	107	12357	%18.3	5	%2.4
العدد الإجمالي		481	67504		211	
1925م	الوفد	186	31481	%46	113	%53.6
	الأحرار الدستوريين	78	13771	%20.4	40	%19
	الحزب الوطني	24	2931	%4.4	9	%3.2
	الإتحاد	87	11465	%17	36	%13.8
	مستقلون	64	7693	%11.4	24	%10.4
العدد الإجمالي		439	67342		222	
1926م	الوفد	192	771737	%68	171	%81
	الأحرار الدستوريين	73	21625	%19	29	%13.7
	الحزب الوطني	19	22136	%2	5	%2.4
	الإتحاد	75	70643	%6.2	5	%2.4
العدد الإجمالي		411	1135264		211	

1) علي الدين هلال العهد البرلماني في مصر من الصعود إلى الانهيار، مرجع سابق، ص381- 383.

السنة	الحزب	عدد المرشحين	الأصوات	نسبة الأصوات	المقاعد	نسبة المقاعد
1929م	الوفد	228	610461	%60.9	216	%93.1
	الأحرار الدستوريين	22	18914	%18.8	5	%2.2%
	الحزب الوطني	12	30880	%3.1	4	%1.7
	الإتحاد	17	49437	%4.9		
	مستقلون	28	122870	%12.3	7	%3
العدد الإجمالي		307	1200662		232	
1931م	الحزب الوطني	14	1904	%4.3	8	%5.3
	حزب الاتحاد	58	10351	%23.8	40	%36.7
	حزب الشعب	137	25286	%58.1	84	%56
	أحزاب أخرى	4	277	%0.6		
	مستقلون	63	5768	%13.2	18	%12
العدد الإجمالي		306	43580		150	
1936م	حزب الوفد	277	794966	%62.1	190	%81.9
	الأحرار الدستوريين	42	157454	%12.3	15	%6.5
	حزبا الاتحاد والشعب	61	174535	%13.6	14	%6
	الحزب الوطني	5	50855	%1.6	4	%1.7
	مستقلون	54	133855	%10.4	9	%3.9
العدد الإجمالي		429	1281850		232	
1938م	حزب الوفد	223	111106	%6.2	14	%5.4
	قوميون	119	755951	%42.6	105	%39.8
	الحزب السعدي	111	451146	%25.4	87	%32.9
	مستقلون	139	455835	%25.8	58	%22
العدد الإجمالي		592	1774380		264	
1942م	حزب الوفد	270	738657	%58.3	232	%87.9
	الحزب الوطني	7	18687	%1.5	5	%1.9
	أحزاب أخرى	24	233590	%18.4	15	%4.9
	مستقلون	213	27670	%21.8	14	%5.3
العدد الإجمالي		514	1267400		264	

السنة	الحزب	عدد المرشحين	الأصوات	نسبة الأصوات	المقاعد	نسبة المقاعد
1945م	الأحرار الدستوريين	145	427899	%24.3	75	%28.4
	الحزب الوطني	23	67700	%3.8	7	%2.6
	الحزب السعدي	232	739717	%42	126	%47.8
	حزب الكتلة	126	354570	%20.1	18	%6.8
	مستقلون	253	173485	%9.8	38	%14.4
العدد الإجمالي		779	1763371		264	
1950م	حزب الوفد	296	1357206	%54.5	226	%70.8
	الأحرار الدستوريين	108	293444	%11.8	27	%8.5
	الحزب الوطني	16	37512	%1.5	6	%1.9
	الحزب السعدي	170	406693	%16.3	28	%8.8
	حزب الكتلة	39	14803	%0.6		
	الحزب الإشتراكي	3	16499	%0.7	1	%0.3
	مستقلون	345	362587	%14.6	31	%9.7
العدد الإجمالي		977	2488744		319	

يتضح لنا مما سبق مجموعة من المسلمات التي يمكن استخلاصها من نتائج الانتخابات وهي كما يلي:

1- أجريت الانتخابات البرلمانية لمجلس النواب عشر مرات من 1924 إلى 1950 ولم يكمل مجلس النواب مدته القانونية إلا مرة واحدة في عام 1945م بينما انتهت ثمان دورات بمرسوم ملكي بالحل والمرة الأخيرة حل البرلمان بعد ثورة 1952م مما يدل على عدم الاستقرار السياسي وكثرة الخلافات بين الأحزاب والملك حول البرلمان.

2- أنه "خلال الجزء الأكبر من الحياة النيابية لمصر لم يتمتع حزب الوفد إلا بفترات قصيرة وكانت أطول مدة هي التي جاءت على يد الإنجليز ونقصد بها وزارة 4 فبراير سنة 1942 والتي ظلت حتى 8 اكتوبر سنة 1944 ثم الوزارة الأخيرة له يناير 1950 وحتى 26 يناير سنة 1952.

تلك الوزارتان هما أكبر وزارات حزب الوفد عمراً وبعد ذلك تولى حزب الوفد خمس وزارات كانت في مجموعة 4 سنوات أي أن مدة حكم حزب الأغلبية خلال فترة ما قبل الثورة كانت ما يقرب من 8 سنوات ثم حكم بالائتلاف مع أحزاب أخرى حوالي سنتين أي أن المدة التي شارك فيها بالحكم خلال ثلاثين عاماً تقريباً هي حوالي عشر سنوات، وذلك رغم أنه كان يمثل أغلبية الشعب"[1] وكان ما دائما يفوز بأغلبية أي انتخابات يشارك فيها.

3- بدأ حزب الوفد من قمة العمل الوطني هو العمل الثوري أثناء ثورة 1919م التي ولد من رحمها لكنه لم يستفد من الشعبية والتأييد الجارف الذي كان يتمتع به في تحقيق أهم ما يمكن أن يسعى إليه أي تيار وطني وهو إما تخليص البلاد من الملكية الاستبدادية أو على الأقل تخليص الوطن من الاحتلال البريطاني معتمداً في ذلك على الشعبية التي كانت ستقف معه من أجل تحقيق تلك المطالب، لكنه رضى ووافق على ما ألقى إليه من فئات الانتصار المتمثل بدستور لم يشارك في وضعه وبرلمان منقوص السيادة لم يستطع أن يحقق طموح الأمة فتدحرج الوفد من قمة العمل الوطني إلى قاع العمل الحزبي الذي يسعى إلى الوصول إلى الكراسي الحزبية أو الحقائب الوزارية

4- يتضح من النتائج السابقة أن حزب الوفد استطاع أن يحصر الأغلبية في أي انتخابات خاضها سبع انتخابات برلمانية وقاطع ثلاث هي انتخابات عام 1931م, وانتخابات عام 1938م وانتخابات عام 1945 مما يدلل على الثقة الكبيرة يضعها الشعب في الحزب الوفد وفي قياداته.

1) محمود متولي، مصر والحياة الحزبية والنيابية قبل 1952م، مرجع سابق، ص ص 196-197

5- تدل نتائج الانتخابات على تنامي قوة المستقلين داخل المجتمع المصري قبل عام 1952 والتي بدأت بحصولهم 2,43% في انتخابات 1924 ثم وصلت إلى ذروتها بنسبة 22% في انتخابات 1938 وانتهت بنسبة 9,7% في انتخابات 1950 على الرغم من مشاركة الوفد فيها مما يدل على أن هناك نسبة كبيرة من الناخبين كانت رافضة للأحزاب ووضع ثقتها في أشخاص لا يمثلون أي تيار سياسي يمكن أن يحقق لهم بعض مطالبهم.

6- كان الشغل الشاغل للأحزاب السياسية هي الفوز بأغلبية البرلمان وتشكيل الحكومة مما جعل هذه الأحزاب تتطاعن فيما بينها أو بينها وبين القصر من أجل مصالح صغرى تاركة القضية الكبرى خلف ظهورها لم يهتموا بها إلا على استحياء وهي قضية جلاء القوات البريطانية التي ما كان بعض الأحزاب كحزب الوفد يهتم بها إلا في المفاوضات دون مواجهة هذا المحتل بالقوة المسلحة إلا فيما ندر.

وعلى الرغم من كثرة العيوب في تلك الفترة إلا أنها كانت من أخصب الفترات التي عاشتها مصر، فشهدت تعدداً سياسياً وفكرياً لم تشهده مصر من قبل وتنوعاً فكرياً، وتفوق في الرؤى والأفكار، ومجالاً خصباً للمبدعين والمفكرين وبرز فيها الكثير من قادة الفكر والتنوير في مصر أمثال طه حسين وأحمد لطفي السيد وعباس العقاد وغيرهم كثر.

ثانيا: الملامح التعليمية للمجتمع المصري:

يقاس تقدم الأمم وتخلفها بما وصل إليه التعليم فيها، فالتعليم هو المرآة الحقيقية التي يعكس الحال التي وصلت إليه الأمم من تقدم أو رجعية فعلى مر التاريخ وفي مختلف الحضارات نجد انه عندما تريد أمة من الأمم أن تنهض تتجه إلى إصلاح التعليم وتطويره بما يتحقق وأهدافها التي تسعى إليها، فلا

يمكن فعل التعليم في أي نظام دولي عن السياسة العامة لتلك الدولة، كذلك لم يحدث أن وجدت دولة متخلفة علمياً وعملياً عن أقرانها من الدول ونجد أنها ناجحة اقتصادياً أو اجتماعياً أو سياسياً، فالتعليم هو قاطرة التنمية الحقيقية داخل أي مجتمع من المجتمعات.

والتعليم في مصر مر بمراحل عدة صعوداً وهبوطاً منذ العصر الفرعوني مروراً بالعهد اليوناني والروماني وصولاً إلى الفتح الإسلامي حتى العصر الحديث وتولى محمد علي الحكم عام 1805م حيث بدأ التعليم يأخذ الشكل النظامي الحديث منذ عام 1812م "إذ بدأ الاهتمام بربط النظام التعليمي بحاجات المجتمع أو المؤسسة الحاكمة، تعمد محمد علي إلى أنشاء المدارس العليا وإرسال البعثات إلى أوربا الغربية لتوفير الاختصاصيين الذين يحتاجهم نظامه وجيشه لخدمة أهدافه في الاستقلال عن السلطة العثمانية والتوسع في حدود دولته، وحينما عجزت المدارس العليا في تحقيق أهدافها النوعية لتخريج الإخصائيين المطلوبين عمد إلى إنشاء المدارس التجهيزية عام 1827 ومن ثم المدارس الابتدائية عام 1832 فيما عرف بظاهرة الهرم التعليمي المعكوس، وحينما وقفت الدول الغربية أمام أطماع محمد علي وأجبرته على التراجع أغلقت معظم المدارس في الحلقات الثلاث [العالي – الثانوي – الابتدائي].

وفي عهد الاحتلال فرضت المصروفات المدرسية على جميع أنواع التعليم في المراحل المختلفة، وأصبح التعليم لتخريج موظفين تحتاجهم الدولة وفرض التعليم باللغة الانجليزية، وأصبح للصفوة القادرين على دفع نفقاته[1]

1) شبل بدران، فاروق البوهي، نظم التعليم في دول العالم وتحليل مقارن، القاهرة، دار قباء، 2001م، ص28

لكن هذا الشكل اختلف كثيراً بعد صدور دستور 1923 حيث اهتم بالتعليم اهتماما كبيراً.

حيث نص الدستور في مادة 17 التعليم حر مالم يخل بالنظام العام أو ينافي الآداب وفي المادة 18 أن تنظيم أمور التعليم العام يكون بالقانون بينما نصت المادة 19: على أن التعليم الأولى إلزامي للمصريين من بنين وبنات وهو مجاني في المكاتب العامة، فنص الدستور الأول مرة في تاريخ مصر على أن يكون التعليم إلزامياً مجانياً لجميع المصريين في مراحه الأولية وهو ما حاولت الدولة أن تضعه بوضع التنفيذ وعمدت إلى تغيير شكل النظام **التعليمي في مصر وهو ما سيتضح فيما يلي:**

1- مراحل النظم التعليمية في مصر:

تنوعت المراحل التعليمية في تلك الفترة لتشمل أربع مراحل وهي: [المرحلة الأولية – المرحلة الابتدائية – المرحلة الثانوية – المرحلة الجامعية]

ويمكن تناول تلك المراحل بشيء من التفصيل كالتالي:

أ- التعليم الأولي الإلزامي:

قامت وزارة المعارف بتقسيم الدراسة في هذه المرحلة "إلى أربع فرق وأطلق عليه اسم المدارس وهي كل معهد تلقى فيه دراسة مناسبة لأبناء المصريين، ويكون التعليم فيها باللغة العربية وفق خطة جديدة تقررها وزارة المعارف"[1]وكان هذا النوع من التعليم بديلاً للتعليم في الكتاتيب الملحقة بالمساجد في شكل مدني حيث تضمن تعليم القراءة والكتابة والحساب وبعض **من الأمور الثقافية الحديثة بحيث أن هذا التعليم كانت له أهمية كبرى متمثلة في عدة أمور:**

---

1) باسنت فتحي محمود، تعددية التعليم الابتدائي في مصر 1923- 1993، مرجع سابق، ص111.

- "**أولها:** إن هذا التعليم الأولي أيسر وسيلة يجب أن تكون في يد الفرد حتى يستطيع أن يعيش.
- **والثاني:** أن هذا التعليم الأولي أيسر وسيلة يجب أن تكون في يد الدولة نفسها لتكوين الوحدة الوطنية، وإشعار الأمة حقها في الوجود المستقل الحر، وواجبها الدفاع عن هذا الوجود.
- **والثالث:** إن هذا التعليم الأولي هو الوسيلة الوحيدة في يد الدولة لتمكن الأمة من البقاء والاستمرار، لأنها بهذا التعليم الأولي تضمن وحدة التراث الوطني اليسير الذي ينبغي أن تنقله الأجيال إلى الأجيال، وأن يشترك في تلقيه ونقله الأفراد جميعاً في كل جيل"[(1)] هذه الأهمية لهذا التعليم جعلت الدولة تهتم به وتسعى إلى نشره حتى أصبح هذا التعليم هو التعليم الشعبي الأول في مصر فنجد أن تلك المدارس "ضمت حوالي 80% من إجمالي أطفال المدارس، بينما كان يعمل بها نحو 57% من المعلمين في تلك المرحلة وعلى هذا كان لدى المدرس بالمدرسة الأولية اثنان وأربعون تلميذاً لكل فصل[(2)] فارتفاع هذه النسبة دليل على الإقبال على التعليم الأولي نظراً لمجانيته من ناحية وانخفاض المستوى الاقتصادي لعموم الشعب المصري في تلك الفترة وعدم قدرتهم على تحمل تكاليف التعليم الابتدائي على الرغم من كون هذا التعليم لا يسمح لخريجيه بأن يلتحق بالمدارس الثانوية أي أنه تعليم للمهارات حياتية الأساسية دون مستقبل تعليمي أعلى لحامله مهما تكن قدراته وإمكاناته العقلية والفكرية.
- وكون هذا التعليم تعليماً شعبياً بدأت الجهود لتطوير التعليم الأولي حيث مرَّ بالعديد من الاجراءات والاصلاحات بعد دستور 1923م حيث بدأ

---

1) طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2013، ص79- 80.

2) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة في مصر، مرجع سابق، ص65.

" تنفيذ نص الدستور المادة 19 بجعل التعليم الأول الزامياً، ووضعت الوزارة مشتركة مع مجالس المديريات مشروعاً لتعميم هذا التعليم في خلال 15 سنة زيدت فيما بعد إلى 20 سنة وبدأ فعلاً في تنفيذ المشروع بإنشاء 762 مكتباً إلزامياً "[1]فمنذ بداية هذه الإصلاحات أصبح التعليم الأولي إلزامياً ومن أجل تحقيق ذلك صارت الوزارة بنهجين: الأول: إنشاء المدارس الجديدة باسم مدارس التعليم الأولي الإلزامي وتحويل التعليم في المدارس الأولية إلى تعليم إلزامي وأسندت مدارس المشروع إلى مجالس الديريات **بالتعاون مع وزارة المعارف وقسمت مسئولية كل من الديريات والوزارة كما يلي:**

1- تكون مجالس المديريات المسئولة عن إعداد الأماكن، وعن إدارة المكاتب وتتحمل نفقات إنشائها، ونفقات كل ما يلزم المكاتب من الأثاث.

2- تتولى وزارة المعارف التفتيش العلمي والصحي على المدارس وتتحمل نفقات إعداد المعلمين ومرتباتهم.

3- تتولى إدارة المكاتب في كل مديرية لجنة فنية تسمى لجنة التعليم الإلزامي يكون أعضاؤها مدير التعليم وناظر المدرسة الثانوية"[2] فبدأت مدارس المشروع أو التعليم الإلزامي بداية خاطئة في الإصلاح إذ أصبح هناك ثنائية في إدارته والإشراف عليه هذه الثنائية قد تسببت في إضعاف التعليم الإلزامي وقللت من أهميته ومن قيمة مدارس المشروع فلم يستمر الإنشاء السنوي المتفق عليه مسبقاً لمدة عشرين عاماً.

---

1) محمد جمال الدين نوير، شكري عباس حلمي، التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية – دراسة حالة، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، 1987م، ص26

2) باسنت فتحي، تعددية التعليم الابتدائي في مصر 1923- 1993، مرجع سابق، ص116.

وبالنظر إلى اللوائح التنفيذية إلى مدارس التعليم الإلزامي "يتضح بجلاء الهدف من إنشائها، إذ يتمثل في مهمتين أساسيتين: أولاهما تنوير هذه الشرائح الاجتماعية للتعرف على مواقعها وأدوارها الاجتماعية، والقناعة بتلك الأدوار والوظائف في خدمة الوطن وتعويدهم النظام والطاعة للقوانين وهذا يعني أن ما يضمره الخطاب الرسمي إنما يرمي إلى أن المطلوب من المتعلمين هو عدم التطلع إلى غير تلك المواقع والأدوار الاجتماعية التي يحتلونها في السلم الطبقي أو التمرد عليها أو الطموح إلى غيرها، وإلى بقائهم في بيئاتهم التي نشأوا فيها.

أما الهدف الرسمي الثاني فهو تنوير ناشئة تلك الشرائح ليكونوا قادرين على الاهتمام والمشاركة بالأداء بأصواتهم أو التحسين في صورة المدرسة الأولية ... وكان معلموا التعليم الإلزامي إما من خريجي الدراسات الأزهرية أو معاهد المعلمين الأولية... أضف إلى ذلك أن مناهجه كانت مقتصرة على تعليم القراءة والكتابة والحساب وعلى كتب المطالعة الرشيدة التي تحكي عن بعض أعمال الفلاحة أو الحرفية أو عن بعض الحيوانات"[(1)] فمن خلال أهدافه نجد أن هذا التعليم لم يكن يخلق دافعية نحو التعلم في نفس المتعلم فهو يعلمه ليس ليطور من ذاته أو أسرته أو أن ينهض بمجتمعه بل يعلمه من أجل أن يصبح فلاحاً كما هو ولكن بقدر ميسر من التعليم أو عاملاً في مصنع يستطيع أن يقرأ كتيب المعلومات المرافق لبعض المعدات التي كان قد بدأ استيرادها لإنشاء بعض المصانع أو في أحسن تقدير أن يكون ناخباً قارئاً يستطيع أن يقرأ أسماء من يختارهم ليمثلوه بمجلس النواب وقد دلل على ذلك تدني مستوى إعداد معلمي هذا النوع من التعليم فلم يكن من خريجي المدارس العالية أو من

---

1) حامد عمار، السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري مشاهد من الماضي والحاضر والمستقبل، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ص29- 30، 2005م.

الحاصلين على البعثات العلمية بل كان المعلمين من خريجي الأزهر أو معاهد المعلمين، كما دل على ذلك أيضاً نوعية المناهج التعليمية المقدمة فما هي مبادئ العلوم في الرياضيات واللغة العربية- القراءة والكتابة- وكتب مطالعة لتزويدهم بقدر بسيط من الثقافة حول بعض الأشياء.

عيوب التعليم الأولي الإلزامي:-

تعددت عيوب التعليم الأولي في الفترة من 1923 وحتى عام 1952 **ويمكن توضيح تلك العيوب فيما يلي:-**

1- جعل الدراسة في المدارس الإلزامية بنظام نصف اليوم وذلك كان الغرض منه السماح للتلاميذ للعمل داخل المزارع ولم يتم إلغاء نصف اليوم إلا عام 1941 وكان لهذا النظام أثراً سلبياً على التعليم بقصر مدة التعليم من ناحية وعدم تفرغ التلاميذ للتعليم طوال اليوم.

2- **ازدواجية الإشراف والمتابعة:** وذلك بين إدارة مجالس المديريات ووزارة المعارف مما سمح بالإهمال والتراخي في المتابعة الدقيقة لتلك المدارس وإلقاء المسئولية من كلا الجانبين على الآخر.

3- **قلة الإمكانات التعليمية المتاحة:** فلم يتوفر لهذا التعليم الإمكانات المادية المناسبة من مباني وأجهزة وأدوات تعليمية تساعد على تحسين عملية التعلم، كذلك نقص الإمكانات البشرية المتمثلة في إعداد المعلمين الإعداد الكامل حتى يستطيع القيام بمهامه كاملة ولم تتحسن المناهج التعليمية إلا بعد توحيدها مع المدارس الابتدائية عام 1949 فيما عدا اللغة الأجنبية.

4- جعل الدراسية في المدارس الإلزامية دراسة منتهية لا يسمح لخريجيها باستكمال دراسته مهما كانت إمكاناته العقلية وهو ما يخفض من طموح الطلاب ويقلل من دافعيته نحو الالتحاق بقطار التعليم ولم يتم التخلص

من ذلك الأمر إلا بالسماح لتلاميذ المدرسة الأولية الإلزامية للتقدم لامتحان الشهادة الابتدائية مما سمح للعديد من الحصول على الشهادة الابتدائية واستكمال تعليمهم كما زاد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.

مما دفع بوزارة المعارف باتخاذ خطوات أخرى لتطوير التعليم الإلزامي، أما في 22 يونيو عام 1929م فقد صدر المنشور رقم 2 بشأن تنظيم المدارس الإلزامية مع بيان طريقة للإشراف عليها، وقد زاد عدد هذه المدارس حتى وصل إلى 748 مدرسة ضمت 88,941 تلميذ وتلميذه تابعة لمجالس المديريات و1930 مدرسة ضمت 269و 243 تلميذ وتلميذة تابعة للمدارس الحكومة في نفس العام"[1].

" وفي عام 1930 شكلت لجنة برئاسة أحمد ماهر بك لرفع مستوى التعليم الإلزامي وتحسين حالة معلميه، وذلك بناء على قرار مجلس النواب الصادر بجلسة 3 ابريل عام 1930 والذي يقضي بمساواة مرتبات ودرجات رجال التعليم الإلزامي برجال التعليم الأولي وإعادة مجلس النواب ميزانية التعليم إلى وزارة المعارف لإدراج الاعتماد اللازم"[2].

أما في عام 1933 فقد صدر قانون التعليم الإلزامي رقم 46 وتحولت بمقتضاه جميع المدارس الأولية التابعة للوزارة إلى نظام المدارس الإلزامية عدا مدارس البنات في المحافظات – وهو الذي جعل التعليم الأولي إلزامياً ومجاناً تابعاً لمجالس المديريات، وحدد سن الإلزام والملزمين الإعفاء منه، والالتزامات والمخالفات والغرامات للمتخلفين التي قدرت بمائة قرش وأصحبت مدة الدراسة خمس سنوات"[3].

---

1) المركز القومي للبحوث التربوية، وزراء التعليم في مصر، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ص76

2) فؤاد بسيوني، التعليم العام تاريخه– تشريعاته– إصلاحاته– مستقبله، مرجع سابق، ص112.

3) المركز القومي للبحوث التربوية، المرجع السابق، ص 83

وفـي عـام 1936 جعـل التعلـيم الأولـي إلزاميـاً لجميـع الأطفـال بموجـب القـرار رقـم 4152 لسـنة 1936... وفـي العـام التـالي 1937 وضـعت خطـة الدراسـة للمـدارس الأوليـة للبنـين والبنـات بـالقرار رقـم 4738 – 4939لعـام 1936م وقـد اسـتلزم ذلـك التوسـع فـي التعلـيم الأولـي وتـم إنشـاء عـدد [600] مكتب من المكاتب العامة الجديدة في عام 1937/36م ... وفي يونيو 1937 صدر القرار الوزاري رقم 4739 بخطة الدراسة للمدارس الأولية للبنات وتوحيداً لسياسة التعليم شرعت وزارة المعارف في نفس العام بتسليم مجالس المديريات جميـع المكاتـب العامـة فـي الأقـاليم لتـديرها بمعرفتهـا واحتفظـت لنفسـها بـإدارة بعض المدارس الأولية التابعة لها "[1] فكان التوسع في إنشاء مدارس التعليم الأولـي هدفـه تطبيـق لمـواد دسـتور 1923 الـذي نـص إلزاميـة التعلـيم الأولـي إلا أن هذا التوسع لم يستمر طويلاً وأخذ في التناقص مع التغيير المستمر في الوزارات وحل مجالس النواب المتتالية.

وفـي عـام 1941 أصـدرت الـوزارة القـانون رقـم 25 لسـنة 1941 حيـث تجمعت مسئولية تغذية الأطفال في مدارس التعليم الإلزامي مما كان لـه أثره في رفع مستواهم الصحي"[2].

كمـا "أقـر البرلمـان عـام 1949 مشـروعاً لبنـاء المـدارس الأوليـة الريفيـة بمساعدة مجالس المديريات وبلغت الاعانات التي خصصتها الدولة في ميزانية عام 49/ 1950م بمبلغ ألف جنيه توزع على المدراس وفق خطة تعدها وزارة المعارف"[3].

---

1) فؤاد بسيوني، التعليم العام، مرجع سابق، ص112.

2) المركز القومي للبحوث التربوية، المرجع السابق، ص 97

3) المركز القومي للبحوث التربوية، المرجع السابق، ص 105

أما في عام 1951م فقد صدر القانون رقم 143 لسنة 1951م الذي نهى على إلغاء التعليم الأولي وتوحيد التعليم بالمرحلة الأولى بالمدارس الابتدائية، وقد أصبح التعليم الرسمي بموجب هذا القانون يبدأ بالنسبة لكل طفل من سن السادسة... وفي أغسطس من نفس العام قرر البرلمان أن يكون التعليم اجبارياً بين السادسة والثانية عشرة"[1]، فمن الملاحظ إنه منذ عام 1923م بدأ الاهتمام بهذا التعليم بأن نص الدستور على جعله إلزاميا، كما استمرت المحاولات المتعاقبة لإصلاحه وتطبيق مواد الدستور بشأنه، إلا أن هذه المحاولات قد باءت بالفشل لإنه لم يتحقق الإصلاح المنشود مما دفع القائمين على التعليم في مصر إلى توحيد التعليم الأولى مع التعليم الابتدائي تحت مسمى المرحلة الابتدائية.

ب- التعليم الابتدائي:

"لقد نشأ التعليم الابتدائي لأول مرة في مصر سنة 1833م وكانت نواته مدرسة أطلق عليها اسم مدارس المبتديان، وصل عددها في مدى ثلاث سنوات من 1833- 1836 إلى 67 مدرسة. وقد أنشئت هذه المدارس قبل أن ينشأ للمدارس ديوان يديرها، بل كان المشرف عليها ديوان الجهادية، حيث كان يصدر لها أوامره فيما يعرض عليه من شئونها... والغرض من مدارس المبتديان تحضير التلاميذ وتهيئتهم إلى المدرسة التجهيزية وكذلك نشر مبادئ العلوم للأهالي.

وسن الالتحاق بالدراسة في تلك المدارس يتراوح بين السابعة والثانية عشرة على أن يكون الدارسون سليمي البدن متمتعين بالصحة والعافية مع الاهتمام بتعليمهم النظافة والطهارة"[2] فتميزت المدارس الابتدائية بالانضباط

1) المركز القومي للبحوث التربوية، المرجع السابق، ص 107

2) باسنت فتحي، تعددية التعليم الابتدائي في مصر 1923- 1993، مرجع سابق، ص103.

كونها تابعة لديوان الجهادية- الجيش- في بدايتها مما يوضح الغرض الذي أنشئت من أجله هو مساعدة محمد علي في بناء الجيش القوي والنظام الصارم الذي كان يسعى إلى فرضه، كذلك اختلفت نوعية الطلاب الملتحقة به عن الطلاب الملتحقين بالتعليم الأولي، فالتعليم الابتدائي كان بمصروفات مادية عالية لا يقدر عليها إلا القادرين بالإضافة إلى ذلك لا بد أن يكون التلميذ سليم البدن خالياً من الإعاقة البدنية مما يدل على أن هذا التعليم كان تعليماً طبقياً بالمعنى الكامل فهو لا يسمح للفقراء أو ذوي الاحتياجات الخاصة- المعاقين بدنياً- من الالتحاق به مهما تكن قدراته العقلية مما جعل التعليم الابتدائي حكراً على طبقة محددة يرون في أنفسهم الأفضلية عن غيرهم من أبناء الشعب.

وفي ظل هذا الفكر "ظلت المدارس الابتدائية محافظة على أرستقراطيتها من حيث المستوى الاجتماعي للملتحقين بها، حيث كان التعليم بمصروفات باهظة، التي لا يقوى على دفعها إلا الموسرون فقد بلغت 15 جنيه في السنة، كما كان التعليم فيها على نظام اليوم الكامل، يتناول التلاميذ أثناءه وجبة غذائية كما تمتع أبناء هذه المدارس بدراسة اللغات الأجنبية"[1] فاهتم التعليم الابتدائي بالتربية السليمة للملتحقين به حيث اهتم بالتربية البدنية من خلال توفير الأنشطة الرياضية والفنية والموسيقية للتلاميذ، كذلك حرص على توفير الوجبات الغذائية اليومية للتلاميذ لاستكمال الاهتمام البدني، كما اهتم بالتربية العقلية والعلمية السليمة بأن اهتم بتدريس اللغات الأجنبية تحت مسمى اللغات الأوربية وأسس العلم الحديث وهو الأمر الذي لم توفره الدولة في التعليم الأولي.

---

1) رءوف عباس حامد، الطريق إلى الثورة في أربعون عاماً على ثورة 23 يوليو، القاهرة، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، يوليو 1992م، ص9.

ونظراً لجودة التعليم الابتدائي في تلك الفترة فإن "عدد التلاميذ الملتحقين به بين عامي 1925 و 1945 وصل لنحو 20% من الأطفال يقوم بالتدريس لهم 43% من إجمالي المعلمين في هذه المرحلة فكان المدرس بالمدارس الابتدائية لديه أربعة عشر تلميذاً فقط، حيث تركز المدرسون الحاصلون على التعليم الأفضل في القطاع الابتدائي بالحضر"[1] فهذه النسب تدل على الاهتمام البالغ الذي حظي به التعليم الابتدائي من جانب الدولة في تلك الفترة، كما أن هذه النسب تدل أيضاً على جودة هذا النوع من التعليم في تلك المرحلة- مقارنة بالتعليم الإلزامي- مما أوجد ازدواجية وطبقية في آن واحد في التعليم الحكومي الرسمي لتلك المرحلة مما أثر سلباً على التماسك الطبقي داخل المصري.

أما عن أهم التطورات في المرحلة الابتدائية والتي حدثت ما بين 1923 – 1952 تتلخص فيما يلي:

- زيدت مدة الدراسة في المرحلة الابتدائية لتصبح خمس سنوات ابتداءً من العام الدراسي 1926/25 وازداد عدد المدارس في نفس العام لتصبح 112 مدرسة بعد ان كان عدد المدارس عام 1915 32 مدرسة فقط"[2].
- وفي عام 1927 وضع نظام للمدارس الابتدائية من حيث مدة الدراسة وشروط الالتحاق..... وفي العام الثاني صدر القانون رقم 25 بشأن تنظيم مدارس هذه المرحلة الخاصة بالبنين وشهادة إتمام الدراسة الابتدائية وتحددت نظم هذه المدارس الخاصة بالبنات مع مدارس البنين ابتداء من

1) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة في مصر، مرجع سابق، ص65.

2) إسماعيل محمود القباني، دراسات في تنظيم التعليم، القاهرة، مكتبة النهضة العربية، 1958م، ص121

عام 1928 وأصبحت الدراسة بها أربعة سنوات بعد أن كانت خمسة أعوام عن عام 1926/25"[1].

- " أما في عام 1929 فيلاحظ انكماش عدد المدارس الابتدائية لتصبح 50 مدرسة للبنين ضمت نحو 17219 تلميذ و17 مدرسة للبنات تضم 3129 تلميذه وأصبح عدد المدارس والبنين 67 مدرسة فقط بعد أن كان 112 مدرسة في عام 1925، وعملت الوزارة على عدم زيادة التلاميذ بالفصول على 32 تلميذاً إلا عند الضرورة، ووضعت الوزارة مناهج لسنة 1930 فوضع نظام جديد لامتحانات هذه المرحلة"[2].
- في عام 1944 ألغى دفع الرسوم المدرسية في كل المدارس الابتدائية ولم يعد العجز المالي للطفل عائقاً أمامه للالتحاق بالمدرسة"[3].
- عام 1951 م صدر القانون رقم 143 لسنة 1951 الذي نص على التنظيم الشامل لمرحلة التعليم الابتدائي .. ثم صدر القرار رقم 10621 في 12 مارس 1952 بإنشاء إدارة عامة للتعليم الابتدائي تتبعها جميع المدارس الابتدائية"[4].

شهد التعليم الابتدائي سلسلة متلاحقة من التغييرات والتطورات والتي كانت في معظمها تطورات إيجابية تسعى إلى توسيع قاعدة القبول بالمدارس وزيادة أعداد التلاميذ الملتحقين بتلك المرحلة ومحاولة تيسير السبل لهم للسماح باستكمال مسيرتهم التعليمية فتميز التعليم الابتدائي منذ نشأته عن التعليم الأولى بتميزه من حيث الكم والكيف وبتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة

---

1) إسماعيل محمود القباني، المرجع السابق، ص 73

2) إسماعيل محمود القباني، المرجع السابق، ص 74

3) إسماعيل محمود القباني، المرجع السابق، ص 98

4) إسماعيل محمود القباني، المرجع السابق، ص 121- 127

لتطويره نظراً لكونه بمصروفات ويلتحق به أبناء الأغنياء وأصحاب الأموال وأعضاء مجلس النواب الذين اهتموا بتحسين التعليم خاصة التعليم الابتدائي على النقيض من التعليم الأولي الذي لم يجد من يهتم به.

ج- المرحلة الثانوية:

كانت المرحلة الثانوية أكثر المراحل التعليمية التي اهتم بها محمد علي بعدما تولى الحكم وذلك في ظل سياسته المعروفة بسياسة الهرم التعليمي المعكوس حيث "كانت أول مدرسة ثانوية أنشئت في مصر هي المدرسة التجهيزية (الخديوية) عام 1836م، تطور عدد هذه المدارس ليصبح 6 ستة عام 1914 و9 تسعة عام 1921 منها واحدة للبنات ... أما عن أهم التطورات التعليمية في المرحلة الثانوية في الفترة من عام 1922 **وحتى عام 1952 فيمكن إجمالها فيما يلي:**

- بصدور قانون التعليم الثانوي، رقم 36 لسنة 1928 قسمت الدراسة بالمدارس الثانوية إلى: 3 سنوات تعليم عام + 2 سنتان تخصص أدبي أو علمي، وحددت شروط الالتحاق والمصروفات ومواد الدراسة واللغة المستعملة وأحكام المواظبة والعقوبات.
- وفي عام 1935 تم إنشاء مكتب فني لإصلاح التعليم الثانوي وتم تعديل قانون التعليم الثانوي بالقانون رقم 110 لسنة 1935 وكان من نتيجته وضع مناهج جديدة، وتنظيم المدراس، وامتحانات الشهادة الثانوية وامتحان الدور الثاني في المدارس وإضافة شعبة جديدة في التعليم الثانوي هي شعبة الرياضيات، وبهذا صارت الدراسة في المدرسة الثانوية هي شعبة الرياضيات، وبهذا صارت الدراسة في المدرسة الثانوية لمدة أربعة سنوات يلتحق بها الحاصلين على الابتدائية وهي مرحلة عامة لجميع الطلاب وتنتهي بامتحان الثقافة. ثم يدرس الطالب لمدة عام واحد ليتخصص إما

في الرياضة أو العلوم أو الآداب... ومما يجدر ذكره في هذا الصدد زيادة مدة الدراسة بالتعليم الثانوي للبنات عاماً اعتباراً من عام 1935 وذلك لتزويد الفتاة بالدراسة النسوية"[1] فكان الاهتمام المتزايد بالمرحلة الثانوية لكونها المرحلة المؤهلة للتعليم الجامعي الذي كان يتم اختيار كبار رجال الدولة من خريجيه سواء في شكل موظفين بالوزارات المختلفة أو وزراء فكان لزاماً التدقيق في جموع الأفراد التي سوف تلتحق بهذا النوع من التعليم، خاصة وأن نمط التعليم الجامعي المصري كان يسير على النمط الأجنبي للتعليم بالإضافة إلى محدودية الأماكن المتاحة في هذا التعليم.

- وفي عام 1950 صدر قانون مجانية التعليم الثانوي.

وقد ترتب على إصدار قانون مجانية التعليم الثانوي مجموعة من الاعتبارات أهمها:-

1- "زيادة الإقبال السريع على هذه المرحلة.
2- الانصراف عن التعليم الثانوي الفني.
3- زيادة كثافة الفصول الدراسية بالدارسين.
4- عدم مسايرة الإمكانات المادية والبشرية مع زيادة في طلاب هذه المرحلة"[2] فهذه الاعتبارات التي ترتبت على تقرير المجانية أنها أسهمت في انخفاض مستوى التعليم الثانوي خاصة إن هذا القرار لم يتم الإعداد له مسبقاً وتوفير الأماكن والمباني والتجهيزات المطلوبة لتواجه الإقبال المتوقع، كما أن المجانية أدت إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى الطلاب وأولياء الأمور من الطبقات المتوسطة والفقيرة التي وجدت في تلك

---

1) فؤاد بسيوني متولي، التعليم العام تاريخه تشريعاته إصلاحاته مستقبله، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000م، ص119

2) فؤاد بسيوني، التعليم العام تاريخه تشريعاته إصلاحاته مستقبله، مرجع سابق، ص120.

المجانية ضالتها لإلحاق أبنائها بالتعليم الجامعي، خاصة وأن قرار تلك المجانية جاءت بعد إقرار المجانية في مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك ينعكس عليها كأسرة بأن تعليم أبنائها سوف يسهم في رفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة جميعها، بل إنه قد يعمل على نقل الأسرة من الطبقة الفقيرة إلى الطبقة المتوسطة أو من تلك الطبقة إلى الطبقة العليا للمجتمع وهو ما دفع بالآلاف إلى الالتحاق بالتعليم الثانوي بعد إقرار المجانية.

"فزاد معه الإقبال على التعليم الثانوي النظري دون التعليم الفني، وأدى ذلك بالوزارة إلى إصدار القانون رقم 142 لسنة 1951 وفيه وحدت المناهج ونظم الامتحانات والنجاح والقبول في السنتين الأولى والثانية من المرحلة الثانوية وسميت بالمرحلة الإعدادية وأعطى الحق للطلاب للانتقال خلال هذه المرحلة الإعدادية من المدارس الفنية إلى الثانوية أو بالعكس طبقاً لميولهم وقدراتهم كما قيد القانون مجانية التعليم الثانوي رعاية لميزانية الدولة فنصت المادة (50) منه على أنه لا يجوز للطالب الذي يعيد الدراسة بالمرحلة الثانوية أن يتمتع بالمجانية بحيث لا يبقى بها من يعيد للمرة الثالثة أو من جاوز 21 عاماً وقد أعاد هذا القانون في نفس الوقت تقسيم السنة التوجيهية إلى أدبي وعلمي مرة ثانية"[1] فبهذا القانون تم به تقييد المجانية فلم تطلق بشكل كامل ولكن وضعت لها مجموعة من الضوابط وهي عدم تجاوز الدارس21 عام أو أنه أعاد الثانوية للمرة الثالثة لتكون تلك المجانية كدافع للطلاب للاجتهاد وتجاوز الثانوية للوصول إلى المرحلة الجامعية، كما إنها جعلت كذلك حتى تصل المجانية لمن يستحقها من الطلاب الجادين والراغبين في التعلم.

---

1) منير عطا سليمان، وآخرون، تاريخ ونظام التعليم في جمهورية مصر العربية، ط3، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1972م.

كما أن هذا القانون قد أوجد حلقة تعليمية وسطى بين التعليم الثانوي والابتدائي وهي المرحلة الإعدادية، فكان هذا القانون بداية لفكرة إنشاء المرحلة الإعدادية وهي سميت إعدادية لأنها تعد الطلاب بمرحلة أصعب وأهم من التعليم الابتدائي وهي المرحلة الثانوية.

أي أن الدراسة وفقاً لهذا القانون انقسمت إلى ثلاثة أقسام:

" **القسم الأول:** هو المرحلة الإعدادية ومدتها سنتان وفي نهايتها يعقد امتحان يصل فيه الناجحون على شهادة الدراسة المتوسطة.

القسم الثاني: مرحلة الثقافة العامة ومدتها سنتان دراسيتان يعقد امتحان في نهايتها، يمنح فيه الخريجون شهادة الثقافة العامة.

القسم الثالث: ومدة الدراسة به سنة واحدة، تنقسم فيه الدراسة إلى قسمين القسم العلمي، والقسم الأدبي، ويعقد في نهاية كل مرحلة امتحان للطلاب يمنح فيه الناجحون شهادة التوجيهية"[1].

وفي الدراسة بالمرحلة الثانوية "لم ينعكس التكافؤ العددي التقريبي بين الفريقين النظري والعملي داخل المدارس الثانوية حيث وقع التركيز الأكبر على دراسة المواد النظرية وتبين بيانات السنة الأخيرة بالمدارس الثانوية العامة (التوجيهية)، التي ينتقل منها الطلبة إلى الجامعة تركيزاً واضحاً على المواد النظرية كان التركيز على اللغات بصفة خاصة حيث كان على طالب القسم الأدبي أن يقضي 59% من فترة دراسة اللغات، وحتى طلاب القسم العلمي أو الرياضيات كان عليهم أن يمضوا 44% من فترة دراستهم في دراسة هذه **اللغات ويتضح هذا من الجدول التالي:-**

1) الوقائع المصرية، القانون 142 لسنة 1951م بشأن تنظيم التعليم الثانوي، العدد 85 أكتوبر 1951م.

جدول (5) يوضح مواد السنة التوجيهية بالمدارس الثانوية 1946/45[1]

المادة	عدد الحصص أسبوعياً		
	القسم الأدبي	القسم العلمي	قسم الرياضيات
اللغة العربية	6	6	6
اللغة الأوربية الأولى	7	6	6
التاريخ	7	3	3
الجغرافيا	5	—	—
الفلسفة والرياضيات	4	—	—
المكتبة	3	—	—
الأحياء	2	9	—
الكيمياء	—	6	3
الفيزياء	—	4	4
الرياضيات البحتة والتطبيقية	—	—	10
رسم أو فيزياء أو أحياء إضافية	—	—	2
إجمالي	34	34	34

فوفقاً للجدول السابق فإن تعليم اللغة الأجنبية في المدارس الثانوية كان أكبر من تدريس اللغة العربية فإن ذلك يدل على التأثير السلبي للاحتلال على التعليم الثانوي والذي ينعكس سلباً في إضعاف اللغة القومية وأيضاً إلى إضعاف روح الانتماء الوطني للطلاب لأن اللغة عامل مهم من عوامل البناء الثقافي ونقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر، كما أنها وسيلة لتحقيق الوحدة الوطنية التي ينشرها أي وطن.

كما كانت النواحي القومية مهملة في المناهج، فلم تأخذ صفحات الكفاح الوطني مكانها الحق في مناهج التاريخ، كما لم تصور الشخصيات الوطنية بالصورة التي تليق بكفاحها ومكانتها. ولم تقم أية رابطة بين حقائق الحياة

1) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة في مصر، مرجع سابق، ص 63- 64.

في المجتمع وبين المناهج مما أدى إلى تغليب الطابع النظري على المناهج ولم تتعرض المدارس لمشكلات المجتمع من قريب أو بعيد. وبذلك عاشت المدرسة المصرية في واد والمجتمع المصري في واد آخر وإن لم يمنع ذلك الطلبة من التجاوب مع الأحداث القومية وانصب الاهتمام على المواد الدراسية وحدها مع إهمال الجوانب الاجتماعية والخلقية ووجه المعلمون اهتمامهم إلى حشو عقول التلاميذ بالمعلومات وأهملوا الجانب التفكيري كما انحصرهم التلاميذ في الدروس واستظهارها ليكتب لهم النجاح في الامتحان"[1]كما أن المناهج الدراسية لم تشر إلى مساوئ الاحتلال البريطاني في مصر بل كانت المناهج تدرس جغرافية أوربا جنباً إلى جنب مع تدريس جغرافية مصر فكل ذلك كان من آثار الاحتلال السلبية المباشرة على التعليم المصري، وعلى الرغم من ذلك فإن مثل هذه الأمور لم تمنع محاولات الإصلاح التي قادها مجلس النواب لإصلاح التعليم الثانوي الذي كان يسير على نهج الإصلاحي المتدرج حتى وصل بالتعليم الثانوي إلى جعله مجاناً لجميع الطلاب المصريين بعد أن كان بمصروفات باهظة لا يستطيع أن يقوم بها إلا أبناء الطبقة العليا من المجتمع المصري.

فكان عملية إصدار القوانين المنظمة للمرحلة الثانوية أقل عنه في المرحلة الابتدائية وذلك نظراً أن الحكام السابقين كانوا اكثر اهتماماً بتلك المرحلة عن بقية مراحل التعليم فكانت أكثر تنظيماً ورعاية.

التعليم الفني:

لقد "عرفت المدارس الفنية في مصر منذ إنشاء التعليم الحديث أو الأوربي وقد كانت بمصروفات منخفضة في بادي الأمر ثم أصبحت بعد ذلك بالمجان مما شجع على وجود ثنائية في هذه المرحلة الثانوية–

1) حسن الفقي، التاريخ الثقافي للتعليم في مصر، ط2، القاهرة، دار المعارف، 1971م، ص172– 173.

وعدم تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء الشعب، واختلفت المناهج في المدارس الفنية اختلافاً واضحاً عنها في المدارس الثانوية النظرية، فالأولى مدتها من 3-5 سنوات وكانت مواد الدراسة تؤدي إلى تخصص مهني والهدف هو الإعداد الفني فقط"[1] بحيث يسمح للحاصلين عليه بالحصول على قدر من المعارف الأساسية بالعمل المهني الذي تخصصوا فيه سواء أكان تعليم صناعي أو زراعي أو تجاري على العكس من ذلك فإن التعليم الثانوي النظري- التوجيهي- كان يسمح للحاصلين عليه بمعرفة قدر مناسب من المعرفة في مجالات شتى.

شهد التعليم الفني في هذه الفترة تطورات عدة من حيث قواعد القبول فبعد أن كان يتم قبول الطلبة بمجرد معرفتهم القراءة والكتابة إلى قبول الحاصلين على الشهادة الابتدائية أو المرحلة الأولية، كما شهد التعليم الفني تطوراً في نظام الدراسة **ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:-**

أ- التعليم الزراعي:

شهد التعليم الزراعي عام 1935م إنشاء "مكاتب زراعية بدلاً من مدارس الحقول التي أغلقت لعدم الإقبال عليها وألحقت المكاتب الزراعية بالمدارس الزراعية المتوسطة... وكانت الدراسة بها عملية لمدة خمس سنوات ثم أنقصت إلى ثلاث سنوات وكان يلتحق بها أبناء المزارعين ممن أتموا الدراسة بالمرحلة الأولية وقد ألغيت عام 1947م وحل محلها مدارس تكميلية زراعية وكانت مستقلة عن المدارس الزراعية المتوسطة وتراوحت مدة الدراسة من سنتين إلى ثلاث سنوات وكان هدف المدرسة إكساب التلاميذ بعض الخبرات الزراعية التي تساعدهم على شق طريقهم في الحياة العملية"[2] فكان غالبية

---

1) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص152.

2) علية فرج، التعليم في مصر بين الجهود والأهلية والحكومية، مرجع سابق، ص242.

الملتحقين من أبناء الفلاحين فلم تضف إليهم جديداً فهي تكسبهم بعض الخبرات والنظريات العلمية عما يمارسونه في الحياة العملية بداخل المزارع المختلفة، كما أن التحاقهم بها لم يزد من فرصهم في الحصول على عمل أفضل من الأعمال الزراعية التي يعملون بها سلفاً.

ب-التعليم الصناعي:-

كانت مدة الدراسة بالتعليم الصناعي ثلاث سنوات يلتحق بعدها المتخرج بالقسم الصناعي الثانوي لمدة سنتين أو بمدرسة الفنون والصنائع أو الفنون التطبيقية لمدة ثلاث سنوات، ثم تحولت المدارس الصناعية إلى نظامين: أولهما التعليم الصناعي الأولي ويلتحق به خريجو المدارس الأولية لمدة ثلاث سنوات وهو يعادل الإعدادية الصناعية الحالية ثم التعليم الصناعي الثانوي يلتحق به خريجو المدارس الابتدائية لمدة خمس سنوات... وترتب على الحرب العالمية الثانية حدوث فتور نسبي في النهضة الصناعية بسبب تزايد المنافسة الأجنبية للمنتجات المصرية فتم تخفيض عدد المدارس الصناعية إلى 24 مدرسة تحتوي 9308 طالب فقط بنسبة انخفاض في عدد المدارس مقدارها 49% ونسبة انخفاض في عدد التلاميذ مقدارها 72% في عدد التلاميذ"[1] مما يدل على تأثير الاحتلال على التعليم في مصر وربط مصر بالأحداث العالمية فكان الاحتلال يسمح بدخول المنتجات الصناعية الأجنبية إلى مصر بدون رقابة مما أثر سلباً على نظيرتها المصرية، وبالتالي قلت الحاجة إلى وجود مدارس صناعية لتعليم الطلاب أسس تلك الصناعات.

1) محمد أحمد درويش، حالة التعليم في مصر عام 1517—2013، مرجع سابق، ص143- 144.

ج- **التعليم التجاري:-**

"في بداية هذه الفترة كانت هناك مدرستان تجاريتان، الأولى عالية والثانية متوسطة، وقد حولت العالية إلى كلية التجارة ضمت إلى جامعة القاهرة سنة 1935 بالإضافة إلى عدد من الأقسام التجارية الليلية التي أنشئ منها اثنان سنة 1925 واثنان سنة 1928 وثلاث سنة1930 بالإضافة إلى أقسام أخرى أنشأتها مجالس المديريات ثم بدأ هذا الفرع يضمحل من سنة 1931 تدريجياً. في العام الدراسي 1927/26 أنشئت مدرسة تجارية ثانية بالاسكندرية، وفي العام التالي أنشئت مدرسة أخرى بالقاهرة ثم فتحت سنة 1929م مدرسة بأسيوط، وفي سنة 1930 أنشئت مدرسة تجارية متوسطة بالمنصورة وفي نهاية الفترة أصبح عدد المدارس عشرين"[1] فزيادة عدد المدارس لم تكن مناسبة مع الفترة الزمنية محل الدراسة فلم تزد هذه المدارس إلا 18مدرسة تجارية فقط في تسع وعشرين عاماً وهي تعد زيادة ضئيلة للتعليم التجاري في مصر بالنظر إلى زيادة عدد السكان مما يل على عدم الاهتمام بنشر التعليم التجاري.

فـ "شهدت المدارس الثانوية الفنية والتجارية- وكانت توسعت بدرجة ما خلال الأربعينات- انخفاضاً في نسبة الالتحاق بها حيث كانت المدارس الثانوية الفنية تدار بصورة سيئة وتجهز بمعدات غير كافية، كما كانت نوعية هيئة التدريس بها متدنية أيضاً. ولم يتطلع معظم خريجي هذه المدارس إلى وظيفة في المجالات الصناعية وإنما إلى الوظائف الكتابية في الجهاز الحكومي"[2] فلم يشعر الملتحقين بالتعليم الفني بوجود عائد اجتماعي

---

1) سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية وتاريخ التعليم، رجع سابق، ص57.

2) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة في مصر، مرجع سابق، ص65.

أو اقتصادي من ورائه مما دفع بالكثير من أولياء الأمور بعدم إلحاق أبنائهم به.

كما "كانت هذه المدارس إلى عهد قريب خطوة نهائية في سلم التعليم العالي ولم تؤدي إلى الانتقال إلى مرحلة التعليم العالي إلا تحت شروط قاسية لم تتوافر إلا القليل جداً من الطلاب وقد خطت الوزارة عدة خطوات نحو علاج هذه المشكلة فألغت المصروفات عام 1950 في المدارس الثانوية النظرية التي كانت تؤدي إلى التعليم الجامعي وأخذ بعد ذلك في محاولة التقريب بين مناهج التعليم الثانوي والفني بقدر الإمكان فوحد القانون رقم 142لعام 1950 بين مواد الدراسة في السنتين الأولى والثانية بتلك المدارس مع إضافة بعض مواد التخصص الفنية في هاتين السنتين"[1] فساهمت تلك الإصلاحات في تطوير التعليم الفني، وكان الغرض من تطوير التعليم الفني أن يكون قادراً على توفير العمالة الفنية المدربة والماهرة في المجالات والأنشطة الاقتصادية المختلفة بمصر إلا أن ذلك لم يحدث وذلك يرجع إلى عدة عوامل انتقصت من هذا الدور حيث حوى التعليم الفني بداخله عوامل ضعفه.

عيوب التعليم الفني:

يمكن تحديد عيوب التعليم الفني فيما يلي:-

1- "اختفاء التوجيه الفني: فقد كان الطالب يلتحق بالمدرسة الفنية دون أن تُعرف ميوله ومن غير أن يظهر استعداده للمهنة أو الحرفة التي سيتخذها.

2- لا ربط بين المدرسة والسوق.

3- جنح التعليم الفني في أغلب أحواله إلى أن يقتصر طلابه على تعلمه داخل المدارس، ولم تكن طريقة تؤدي بهم إلى أن يتخرجوا وهم مزودين بالمهارات التي تمكنهم من العمل بالسوق الخارجي.

---

1) محمد كريم، شبل بدران، تاريخ التربية وتاريخ التعليم، مرجع سابق، ص396.

4- اتجهت الجمهرة الكبرى من الخريجين إلى العمل الحكومي تاركين المجال الأصلي الذي كان من المفروض أنهم يعدون للعمل به، وهو النشاط الاقتصادي الخارجي"[1].

5- غلبة الدراسة النظرية على الدراسة العملية في مدارس التعليم الفني وهو ما يعد مخالفاً لأهداف هذا التعليم.

6- ضعف مستوى المعلمين القائمين بالتدريس داخل المدارس الفنية وغياب التخصصية العلمية الدقيقة لما يقومون بتدريسه كان التعليم الفني أقل جوانب التعليم اهتماماً من جانب الدولة فلم تضعه الوزارات المتعاقبة محل اهتمامها مثل التعليم الثانوي أو الجامعي أو التعليم الابتدائي بل نستطيع أن نقول أن التعليم الفني كان تعليماً هامشياً لم يحظى بقدر رعاية يناسب أهميته، وزيادة في تهميشه لم يصدر من مجلس النواب التشريعات اللازمة لزيادة انتشاره داخل القطر المصري أو تجويد المدارس الموجودة فظلت مدارس التعليم حتى نهاية هذه الفترة ذات عدد محدود وإمكانيات متواضعة.

د- مرحلة التعليم العالي:

إن الجامعة المصرية لها تاريخ طويل ومشرف من التطوير والتقدم ففي 1908م أنشئت أول جامعة مصرية تحت مسمى الجامعة الأهلية وبعد ست سنوات فقط منحت الجامعة أول درجة علمية لها كانت 1914م للدكتور طه حسين عن أبي العلاء المعري و"ظلت الجامعة المصرية الأهلية مستقلة عن الحكومة منذ 1908م حتى صدور مرسوم بقانون في مارس 1925م بإنشاء جامعة القاهرة كجامعة حكومية وفتحت أبوابها بأربع كليات فقط هي الآداب والحقوق والعلوم والطب التي اشتملت على فروع للصيدلية. وفي عام 1935م

1) سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، مرجع سابق، ص454- 456.

ضمت إليها المدارس العليا التي كانت قائمة في ذلك الوقت وهي كلية الهندسة والزراعة العليا والتجارة ومدرسة الطب البيطري وبهذا اكتمل تكوين أول جامعة مصرية حديثة في القاهرة غير اسمها في 1940م إلى جامعة فؤاد الأول والتي أصبح اسمها الآن جامعة القاهرة، وفي 1938م نشأت جامعة القاهرة فروعاً لكليتي الآداب والحقوق في مدينة الاسكندرية كنواة لجامعة الاسكندرية التي أنشئت بصفة رسمية في 1942م والتي تكونت من كليات الحقوق والعلوم والتجارة والطب والهندسة والزراعة ثم صدر القانون رقم 93 لسنة 1950م الخاص بإنشاء جامعة عين شمس في مدينة القاهرة على أن يضم كلية الطب بالعباسية وكليات الآداب والعلوم والهندسة والزراعة والحقوق ومعهد التربية العالي للمعلمين. وقد وجد إلى جانب هذه الجامعات الثلاث بعض المعاهد العليا كان الكثير فيها يفتح أو يغلق تبعاً لحاجة البلاد"[1] فكان تطور الجامعات المصرية واتساعها تطوراً متلاحقاً ومنتظماً استطاع أن يوفر أماكن لكل من يريد أن يلتحق به بالإضافة إلى جودة التعليم الذي كان يقدمه حيث كانت الجامعات المصرية بالفعل منارة للعلم والعمل السياسي معاً.

فكانت للحركة الطلابية داخل الجامعات المصرية دورها السياسي البارز وقد ظهر ذلك جلياً في تظاهرات الطلاب ضد دستور 1930م وظلوا في حالة حراك دائم حتى أسقط في عام 1935 فكان للطلاب فضل كبير في تحقيق ذلك الانتصار السياسي الكبير.

"كما كانت الجامعة المصرية هي المصدر الرئيسي لإعداد الاختصاصيين والقادة في مختلف قطاعات المجتمع، كما زودت الدول العربية بالثروة البشرية ذات المستوى العالي، ولقد ساهمت الجامعة المصرية في

---

1) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص153

إحداث تغيرات في التكوين الطبقي للمجتمع المصري فالآلاف من الخريجين خلال تلك الفترة تحولوا هم وأسرهم إلى شرائح وطبقات جديدة في المجتمع المصري، كما قامت الجامعة المصرية بتخريج معظم قادة الأربعينات والخمسينات وما بعدها من مختلف التيارات الثقافية"[1] فساهمت الجامعة المصرية- على الرغم من قلة عددها- في تلك الفترة في إحداث تغيرات إيجابية داخل المجتمع المصري فاستطاعت الكثير من الأسر المصرية تحسين أوضاعها المادية والطبقية داخل المجتمع بفضل التعليم الجامعي مما يدل على أثر التعليم في الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية داخل المجتمع، كما أن قادة المجتمع هم خريجو الجامعات والكليات المختلفة فأسهمت الجامعة المصرية في تحويل واستبدال قادة الأماكن الحيوية من أيدي الأجانب إلى المصريين وبدأ انتشار المسئولين المصريين يحلون محل غيرهم من الأجانب سواء في ميدان التعليم أو في مجال الطب أو في المناصب الإدارية العليا داخل الوزارات والمصالح الحكومية المتعددة، فكل هذه الأمور زادت من رغبة الطلاب في دخول الجامعات لتولي تلك المناصب وشجع على ذلك إقرار مجانية التعليم الابتدائي والثانوي في نهاية تلك الحقبة.

التعليم الأجنبي:-

زاد التعليم الأجنبي من تعددية التعليم في مصر فلقد "بدأ انتشار التعليم الأجنبي في مصر في بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر في عهد خلفاء محمد علي واستمر هذا النوع من التعليم في تزايد ويرجع ذلك إلى عدة عوامل أهمها انتشار الجاليات الأجنبية في مصر- الاحتلال الإنجليزي- وضعف المنظومة التعليمية الوطنية... وأخذت أعدادها في ازدياد حتى بلغ عام 1913م (328) مدرسة وفي عام 1937 بلغ عددها (411) مدرسة أجنبية،

---

1) محمد أحمد درويش، حالة التعليم في مصر من عام 1517- 2013، مرجع سابق، ص150.

ولكنه تناقصت في نهاية النصف الأول من القرن العشرين حيث بلغ عددها (312) مدرسة"[1] "وعلى الرغم من ذلك فقد زاد عدد الطلبة المصريين الملتحقين بهذه المدارس حتى وصل في سنة 1949م (51329) تلميذاً، في مقابل (25792) من الطلبة الأجانب، وتعود أسباب هذه الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة المصريين إلى تطوير برامج الدراسة في معظم هذه المدارس بحيث تتلاءم مع المدارس الحكومية لكي يتمكن تلاميذ من التقدم للامتحانات الحكومية التي تمكن التلاميذ من متابعة الدراسة في المدارس العالية الأميرية، ليحصلوا على وظائف حكومية هذا إلى جانب اتجاه بعض المدارس الأجنبية إلى إنشاء أقسام مصرية تتبع مناهج الوزارة، إلى جانب أقسام تتبع مناهجها، ومن أمثلة هذه المدارس: المدارس الأمريكية والفرنسية، كما أن الشركات الكبرى والبنوك وبعض محلات العمل المختلفة، والتي كانت ما تزال أجنبية في معاملتها ولغاتها ونظامها، هذه كانت تشترط في العاملين بها من المصريين إتقان لغة التعامل الأجنبية"[2] والتي كانت في الغالب هي الإنجليزية مما دفع بكثير من المصريين بإلحاق أبنائهم بتلك المدارس أملاً في إلحاقهم بتلك الوظائف المرموقة داخل المجتمع المصري، كما دفع البعض أبنائهم لخول تلك المدارس أملاً في دخولهم المجتمع السياسي الذي كان يختار قادته في معظمه من خريجي المدارس الأجنبية.

ومما ساعد على تقليل المدارس الأجنبية في نهاية هذه الفترة هو أنه "في عام 1948 قررت الدولة إخضاع هذه المدارس لإشرافها فتقرر أن يقوم تلاميذها بدراسة مقررات في اللغة العربية تقابل نظيرتها في المدارس الحكومية،

---

1) أحمد البسيوني، التعليم في مصر من فجر الحضارة الإنسانية حتى عصر الإنترنت رؤية تاريخية نقدية، مرجع سابق، ص201.

2) باسنت فتحي، تعددية التعليم الابتدائي في مصر 1923- 1993، مرجع سابق، ص129.

كما تقرر أن يمتحن تلاميذ هذه المدارس في هذه المقررات تحت إشراف وزارة المعارف. أما المواد القومية: التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية فقد تقرر تدريسها بهذه المدارس على يد مدرسين مصريين"[1] فأصبحت هذه المدارس الأجنبية تحت سيطرة وزارة المعارف مما أجبرها على أن تعمل في نطاق أهداف الوزارة وتسير بما يتفق مع الاتجاهات التنموية والقومية لمصر، فلم تتمكن الكثير من تلك المدارس أن تحقق أهدافها وهي نشر ثقافة البلد التي تنتمي إليها مما اضطرت إلى غلق أبوابها.

كانت الامتيازات الأجنبية التي خضعت لها مصر هي بوابة الدخول للتعليم الأجنبي مصر والتي كانت في ازدياد مستمر، بحيث أصبحت لكل جالية من الجاليات الأجنبية مدارسها الخاصة، فشكلت تلك الجاليات بمدارسها وتجارتها الخاصة مجتمعات مستقلة داخل المجتمع المصري مما شكل خطراً على هوية المجتمع، ولم يتم الحد من ظاهرة انتشار التعليم الأجنبي في مصر إلا بصدور قانون التعليم الحر الذي أخضع هذه المدارس لإشراف الدولة وزاد من سيطرة الدولة عليها بإجبارها على تدريس اللغة العربية والتاريخ القومي.

خطورة التعليم الأجنبي:-

تتضح خطورة التعليم الأجنبي على الأوضاع في مصر فيما يلي:-

1- "ترجع خطورة المدارس الأجنبية على النشء في مصر إلى إسهامها في إضعاف اللغة العربية لديهم كما قامت بتلقينهم تاريخ الدول الأجنبية التي تنتسب إليها ولم تلقنهم تاريخ أو جغرافية بلدهم مصر مما جعلهم

1) علية فرج، التعليم في مصر بين الجهود الأهلية والحكومية، مرجع سابق، 253.

غرباء في وطنهم منعزلين عن بيئتهم"[1] مما ينعكس على انتمائهم الوطني ويجعلهم انتمائهم للبلد التي تلقون منها ثقافتهم وتعليمهم.

2- إن "خطورة هذه المدارس على اختلاف جنسياتها أنها كانت تستقبل معظم أبناء الأسرة المالكة والوزراء وكبار رجال الدولة مما يفسر لماذا كان حكام مصر في ذلك الوقت- رغم ما يلمسونه من الاستغلال الأجنبي للبلاد- يتعاطفون مع الدول الغربية"[2]فا استطاعت تلك المدارس أن تؤثر فيهم فكرياً وثقافياً أكثر من شعورهم بتأثير الاحتلال على وطنهم، وهو ما كانت تسعى إليه تلك المدارس من أن توفر اتباع لأوطانهم من غير مواطنيها وبدون استخدام القوة المفرطة.

3- إن المدارس الأجنبية "كانت أشبه ما يكون بالغزو الثقافي أي الاهتمام بالثقافة الأجنبية على حساب الثقافة القومية فقد أهمل تدريس اللغة العربية والتاريخ القومي وجغرافية مصر، مما أضعف الثقافة القومية لطلابها وساعد على ذلك ما كانت تتمتع به هذه المدارس من استقلال عن إشراف الدولة ورقابتها"[3] لكن الدولة تمكنت من السيطرة على هذه المدارس في نهاية تلك الفترة بسبب القرارات الصادرة من الوزارة في هذا الأمر.

يتضح من العرض السابق لمراحل التعليم في مصر ما يلي:

1- لم تكن هناك سياسة تعليمية واضحة لتنظيم التعليم في مصر فكان التغيير والتبديل للتعليم يخضع لآراء وفكر من يتولى وزارة المعارف ولم يكن هناك هدف واضح للتعليم في مصر، كما أن الواضح أن من كان يتولى الوزارة

---

1) أحمد البسيوني، التعليم في مصر من فجر الحضارة الإنسانية حتى عصر الإنترنت رؤية تاريخية نقدية، مرجع سابق، 202.

2) سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، مرجع سابق، ص501.

3) علية فرج، التعليم في مصر بين الجهود الأهلية والحكومية، مرجع سابق، ص253.

لا يبني على سياسة سلفه بل يتبنى فكراً جديداً وهكذا ادو إليك مما أدى إلي ضياع الجهود وتبديدها.

2- "الحق أن التعليم الابتدائي المصري كان يعاني من تنوع غريب في مدارسه بين مدارس ابتدائية ومدارس أولية ومدراس إلزامية وكتاتيب عليه ومدارس ابتدائية أزهرية ولا شك أن ذلك محله كان تعبيراً عن التخبط والتضارب ومن إصرار البعض على وجود طبقية وتمايز بين أبناء الأمة الواحدة"[1].

3- أدى "انخفاض الاعتمادات المخصصة لتعليم المرحلة الأولى على الرغم من الزيادة المطردة في عدد الملزمين إلى:

أ- التخلق الصارخ في استيعاب الملزمين وترك 400 ألف طفل يزيدون سنوياً في سن الإلزام دون أن تكون لهم أماكن في المدرسة الابتدائية

ب- إهمال كيف التعليم"[2] مما أدى إلى تخريج أجيال ضعيفة المستوى.

4- اصلاحات التعليم في نهاية تلك الحقبة التاريخية كانت أفضل بكثير من بدايتها حيث اتسمت بالوضوح والثبات.

5- تركزت الجامعات المصرية في القاهرة والاسكندرية وتغافلت عن بقية المديريات المصرية المختلفة في الجنوب مما أوجد صعوبة بالغة في التحاق الكثيرين من أبناء الريف المصري في الالتحاق بالجامعات ومنعهم من ممارسة حقهم في مواصلة تعليمهم.

6- لم تستطع الإصلاحات التشريعية المتلاحقة للتعليم أن تتحقق بشكل كامل على أرض الواقع نظراً للكثير من العقبات.

---

1) سعد مرسي أحمد وآخرون، تاريخ التربية وتاريخ التعليم في مصر، مرجع سابق، ص 488

2) محمد جمال الدين نوير، شكري عباس حلمي، التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، دراسة حالة، مرجع سابق، ص30

2- ميزانية التعليم في مصر:

شهدت ميزانية التعليم في مصر تطوراً كبيراً واختلافاً واضحاً في الفترة الواقعة بين عامي 1923 – 1952 حيث يوضح الجدول التالي ميزانية وزارة المعارف (التعليم) بالمبالغ بالجنية ونسبتها إلى الميزانية العمومية للدولة:

جدول (6) يوضح ميزانية وزارة المعارف ونسبتها لميزانية الدولة[1]

السنة	ميزانية التعليم	النسبة للميزانية العامة	السنة	ميزانية التعليم	النسبة للميزانية العامة
1924/1923	1546951	%4.9	1925/1924	1719689	%5.7
1926/1925	2336447	%6.83	1927/1926	2678218	%6.8
1928/1927	2935287	%8	1929/1928	2998441	%8
1930/1929	3442258	%8.3	1931/1930	5599898	%8.7
1932/1931	3513761	%9.7	1933/1932	3383763	%9.4
1934/1933	3467723	%11.3	1935/1934	3559454	%11.2
1936/1935	3928943	%12.9	1937/1936	4340467	%11.6
1938/1937	5725543	%12.9	1939/1938	5238915	%13.2
1940/1939	5312087	%12.9	1941/1940	5619181	%13.2
1942/1941	5425000	%11.7	1943/1942	5732910	%10.1
1944/1943	7198100	%10	1945/1944	8415000	%10.2
1946/1945	11635657	%12.21	1947/1946	12416015	%12.11
1948/1947	12576619	%13.3	1949/1948	18656817	%10.17
1950/1949	22145727	%11.81	1951/1950	26763440	%12.98
1952/1951	28763659	%12.43			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- الزيادة المستمرة في الميزانية الخاصة بالتعليم حيث بدأت عام 1923/ 1924بنسبة 4,9% وانتهت بنسبة 12,43% عام 1951/ 1952م من

1) فؤاد بسيوني، التعليم العام تاريخه تشريعاته إصلاحاته مستقبله، مرجع سابق، ص122- 123.

الميزانيـة العامـة للدولـة وذلـك يعنـي ازديـاد الاهتمـام بـالتعليم وتزايـد الـوعي بقيمته وأهميته.

2- انخفاض ميزانية التعليم أثناء الحرب العالمية الثانية حيث كانت في العام التـي بدأت فيـه الحـرب العالميـة الميزانيـة 1940/ 1941 وقد وصـلت إلـى 13,2% انخفضت في العام التالي 41/ 1942 إلى 11,7 وزاد الانخفاض في العام الثالث والرابع والخامس للحرب إلى أن وصل إلى 10% تقريباً من الميزانيـة العامـة ولـم ترتفـع الميزانيـة مـرة أخـرى إلا بعـد انتهـاء الحـرب عـام 1945/ 1946 فوصـلت إلـى 12,11% أن الحـرب العالميـة الثانيـة قـد أثرت سلباً على التعليم في مصر.

3- أكبـر ميزانيـة خصصـت للتعلـيم فـي تلـك الفتـرة كانـت عـام 1947/ 1948 بنسبة بلغت 13,30% من الميزانية العامة، بينما بلغت أقل نسبة كانت عن عام1923/ 1924 بنسبة بلغت 4,9%

4- شـهد عـام حـرب فلسـطين 1949م بانخفـاض النسـبة المخصصـة للتعلـيم حيـث وصـلت إلـى 10,17% بعـد أن كانـت 13,30% فـي العـام الـذي يسبقه.

5-" لقـد اهتمـت الدولـة بـالتعليم والإنفـاق عليـه بشـكل ملحـوظ حيـث ارتفعـت ميزانيـة التعليم من إجمـالي ميزانيـة الدولـة عـام 1925/ 1926من 5,68% إلـى 12,4% عـام 1952 وبـذلك يتضـح مـدى اهتمـام الدولـة بـالتعليم والمساهمة في تطويره وتوفيره للطبقات الشعبية"[1] فزاد ذلك من زيادة أعداد الطلبة والمدارس في مختلف أنحاء الدولة المصرية خاصة في مراحل التعليم الأولى.

1) محمد كريم، شبل بدران، تاريخ التربية وتاريخ التعليم، مرجع سابق، ص392.

6-انصبت زيادة ميزانية التعليم على المدارس الأولية والمدارس الابتدائية، حيث بدأت المدارس الأولية في عام 1923 بعدد (3729) مدرسة فوصلت في عام 1952 إلى (5825) مدرسة أولية، بينما كان عدد المدارس الابتدائية في عام 1923 -253 مدرسة زادت في نهاية تلك الفترة عام 1952 إلى (972) مدرسة ابتدائية ولقد عكست تلك الزيادة في أعداد المدارس إلى نشر التعليم وجعله تعليماً شعبياً وساهم في ذلك قوانين مجانية التعليم حتى أصبحت المدارس الأولية تتسع إل (1047021) تلميذ بدلاً من (311240) عام 1923، كما أن المدارس الابتدائية حوت (343705) عام 1952 بدلاً من (50525) تلميذاً عام 1923 فزيادة هذه الأعداد كانت من ثمار ارتفاع ميزانية التعليم المتتالية في تلك الفترة.

3- وزراء التعليم في مصر:

تعدد الوزراء الذين تولوا حقيبة وزارة المعارف كما اختلفت توجهاتهم الفكرية وانتماءاتهم السياسية، كان هناك تعدد كبير وخلاف واضح فيمن تولى وزارة المعارف وكذلك اختلف الفترات التي تولوا فيها الوزارة من طول أو قصر والتي بدأت بتولي محمد محب وزيراً للمعارف من 6 أغسطس 1923 وانتهت بتولي سامي مازن وزيراً للمعارف من 2 يوليو 1952 وحتى 22 يوليو 1952م ويمكن توضيح أسماء الوزراء والفترات التي تولوا فيها الوزارة كما يلي:

جدول (7) يوضح أسماء وزراء المعارف ومدة توليهم للوزارة

م	وزير المعارف	من	إلى	المدة
1	محمد محب	30 نوفمبر 1922م	7 أغسطس 1923م	9 شهور
2	أحمد زكي أبو السعود	12 أغسطس 1923م	27 أغسطس 1924م	12 شهر
3	محمد سعيد	28 يناير 1924م	24 أكتوبر 1924م	10 شهور
4	الدكتور أحمد ماهر	25 أكتوبر 1924م	23 نوفمبر 1924م	1 شهر
5	أحمد محمد خشبة	24 نوفمبر 1924م	13 مارس 1925م	4 شهور

م	وزير المعارف	من	إلى	المدة
6	علي ماهر	13 مارس 1925م	6 يونيه 1926م	15 شهر
7	علي الشمسي	7 يونيه 1926م	26 يونيه 1928م	24 شهر
8	أحمد لطفي السيد	27 يونيه 1928م	3 أكتوبر 1929م	16 شهر
9	حافظ حسن	4 أكتوبر 1929م	31 ديسمبر 1929م	3 شهور
10	بهي الدين بركات	1 يناير 1930م	19 يونيه 1930م	6 شهور
11	مراد سيد أحمد	12 يوليو 1930م	9 يونيه 1931م	12 شهر
12	محمد حلمي عيسى	10 يونيه 1931م	14 نوفمبر 1934م	40 شهر
13	أحمد نجيب الهلالي	15 نوفمبر 1934م	29 يناير 1936	14 شهر
14	محمد علي علوبة	30 يناير 1936م	9 مايو 1936م	4 شهور
15	علي زكي العرابي	10 مايو 1936م	2 أغسطس 1937م	14 شهر
16	عبد السلام فهمي جمعة	3 أغسطس 1937م	26 نوفمبر 1937م	4 شهور
17	أحمد نجيب الهلالي	27 نوفمبر 1937م	29 ديسمبر 1937م	1 شهر
18	بهي الدين بركات	30 ديسمبر 1937م	26 أبريل 1938م	4 شهور
19	محمد حسين هيكل	27 أبريل 1938م	18 أغسطس 1939م	16 شهر
20	محمد فهمي النقراشي	18 أغسطس 1939م	27 يونيه 1940م	11 شهر
21	محمد حسين هيكل	28 يونيه 1940م	5 فبراير 1942م	18 شهر
22	أحمد نجيب الهلالي	6 فبراير 1942م	9 أكتوبر 1944م	31 شهر
23	محمد حسين هيكل	9 أكتوبر 1944م	15 يناير 1945م	3 شهور
24	عبد الرازق السنهوري	15 يناير 1945م	14 فبراير 1946م	13 شهر
25	محمد حسن العشماوي	17 فبراير 1946م	9 ديسمبر 1946م	10 شهور
26	عبد الرازق السنهوري	10 ديسمبر 1946م	27 فبراير 1949م	26 شهر
27	علي أيوب	27 فبراير 1949م	25 يوليو 1949م	5 شهور
28	أحمد مرسي بدر	26 يوليه 1949م	11 يناير 1950م	5 شهور
29	الدكتور طه حسين	12 يناير 1950م	27 يناير 1952م	24 شهر
30	محمد عبد الخالق حسونة	28 يناير 1952م	1 مارس 1952م	2 شهر
31	محمد أحمد رفعت	2 مارس 1952م	1 يوليه 1952م	4 شهور
31	سامي مازن	2 يوليه 1952م	22 يوليه 1952م	20 يوم

من العرض السابق يتضح ما يلي:

1- شغل منصب وزارة المعارف في تلك الفترة 27 وزيراً بواقع 35 فترة وزارية وهو ما يعد رقماً كبيراً في فترة لا تتجاوز ثلاثون عاماً وقياساً إلى المتوسط الحسابي أي أن الوزير لم يتولى الوزارة في المتوسط سوى عام وبضعة أيام وهو ما يعد إرباكاً لمنظومة التعليم ككل.

2- إن طول فترة تولاها وزير في وزارة المعارف هو أحمد نجيب الهلالي الوزير الرابع عشر حيث بلغ مجموع توليه الوزارة خمس سنوات تقريباً على ثلاث فترات غير متتالية بينما أقصر وزير تولى الوزارة هو سامي مازن فلم يتولى الوزارة سوى عشرون يوماً قبل قيام ثورة 23 يوليو 1952، بينما تولى غالبية الوزراء الوزارة فترات تمتد عن ست شهور إلى عام.

3- تولى الوزارة في تلك الفترة اثنان من رواد الفكر وهما أحمد لطفي السيد [من 27 يونيو 1928 إلى 13 أكتوبر 1929م] وطه حسين [من 26 يناير 1950 إلى 27 يناير 1952] وهما من أهم من تولى وزراء المعارف في تلك الفترة إن لم يكن في تاريخ وزارة التعليم بشكل عام وعلى الرغم من قصر إجمالي المدة التي تولاها وهي التي تجاوزت ثلاث سنوات بقليل إلا أن بصماتهم في المجال التربوي كانت واضحة حيث اهتم احمد لطفي السيد بإصلاح البنية الهيكلية للتعليم وكذلك تعديل المناهج وفحص الكتب المدرسية كذلك العمل على تطبيق اللامركزية في إدارة العمل داخل الوزارة كما وصلت ميزانية التعليم في عهده عام 1928/ 1929 إلى 8% من نسبة الميزانية العامة للدولة بعد أن كانت في العام الذي سبق توليه الوزارة 1928/27م حوالي 6% فقط، بينما اهتم طه حسين بالعمل على نشر مجانية التعليم حيث وضع شرطاً هو أن يصدر مرسوماً ملكياً بمجانية التعليم مع مرسوم تعيينه وزيراً للمعارف وذلك لأنه

كان يؤمن بأن التعليم يجب أن يكون كالماء والهواء بالنسبة للفرد، وقد وعده مصطفى النحاس بتنفيذ ما يريد فقط بعد أن تتولى الوزارة مهامها"[1] وهو ما تحقق بالفعل بإصدار القانون رقم 90 لسنة 1950 كما عمل طه حسين على تنظيم العمل في المدارس الابتدائية وتوحيدها وجعلها تحت إشراف وزارة المعارف كذلك تطوير اللوائح الأساسية للجامعات المصرية.

4- سلبيات التعليم:

تعددت سلبيات التعليم المصري في تلك الفترة الحرجة من تاريخ مصر **والتي يمكن أن نوضحها كما يلي:**

ا- عدم وجود سياسة تعليمية محددة واضحة:

لم توجد في تلك الفترة سياسة تعليمية محددة تسعى الدولة إلى نشرها أو العمل على تطبيقها من خلال وزارة المعارف وذلك يتضح في التغيير المستمر للوزراء حيث أدي التغيير المستمر والسريع للوزارات المصرية من حزب لآخر إلى أن فقدت السياسة التعليمية عنصر الاستقرار والاتصال في البرامج الإصلاحية فقدت السياسة التعليمية عنصر الاستقرار والاتصال في البرامج الإصلاحية، " فقد كان يندر أن يبدأ وزيراً فيما ينويه من إصلاح بالنقطة التي انتهى إليها مجهود سلفه، بل كثيراً ما حصل أن اهتم وزير بمسألة معنية من مسائل التعليم وانتهى من درسها إلى برنامج إصلاح معين، ثم ترك الوزارة قبل أن يبدأ في تنفيذ الإصلاح أو أن بدأه ولم ينته، ثم جاء خلفه نوضح هذه المسألة على رف في ركن من أركان الوزارة ثم أخذ يدرس مسألة أخرى من مسائل التعليم"[2] وهذا يعد فقداً للوقت والجهد كما إنه يدل على أن الإصلاحات

---

1) توفيق عوض، مائة وستون عاماً من التعليم في مصر، وزراء التعليم وأبرز إنجازاتهم، ط2، وزارة التربية والتعليم المركز القومي للبحوث ، 2000م، ص252

2) سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، القاهرة، عالم الكتب، 1983م، ص461

داخل الوزارة كانت ترجع إلى شخص الوزير ورغبة في الإصلاح وليس لتوجهات عامة يسير عليها.

2- ازدواجية التعليم:

كانت السمة العامة للتعليم في هذه الفترة هو الازدواجية ما بين تعليم أولى يفتقر الكثير من العناصر الهامة لتكتمل به منظومة التعليم به وتعليم ابتدائي بمصروفات يمكن أن يقدم تعليماً جيداً لا يقدر عليه سوى أبناء الأثرياء، ومن علامات الازدواجية في التعليم أيضاً وجود المدارس الأجنبية في مصر وبكثرة سواء للجاليات الأجنبية أو لمن يريد من القادرين لأبناء الشعب المصري مما أوجد نوعاً من الازدواجية التعليمية في مصر.

3- غياب القومية في التعليم:

غاب عنصر ربط التعليم بالقومية في مصر حيث كانت اللغة الإنجليزية هي لغة التعليم الأساسية ولم يقر تعليم اللغة العربية في المراحل الابتدائية إلى بعد صراع طويل مع المحتل لتدريسها إلى جانب اللغة الانجليزية وليست بديلاً عنها ، كما غابت القومية أيضاً في الاهتمام بتدريس التاريخ الأوربي على حساب تدريس التاريخ المصري أو التاريخ الإسلامي مما يقلل من روح الانتماء والولاء للوطن ويخلق في نفوس التلاميذ التعلمين روح التبيعة للاحتلال.

4- الطبقية في التعليم:

ظل التعليم في مصر في تلك الفترة "محصوراً في طبقة البرجوازية المصرية فقط أولادهم كانوا هم وحدهم القادرين على تحمل نفقات التعليم والسير فيه إلى نهاية السلم التعليمي، لأنهم كانوا يملكون الضياع والمصانع أما بقية

الشعب طريق مسدود"[1] مما جعل الكثيرون لا يستطيعون أن يواصلوا تعليمهم وبالتالي فقدت الدولة مجهوداته التي كان من الممكن أن تكون لها نفعاً.

5- سيطرة الاحتلال على التعليم:

عمدت قوى الاحتلال البريطاني إلى السيطرة على التعليم في مصر ومحاربة التعليم الوطني بكل قوة والتدخل المستمر لإفساد التعليم حيث اعتمد **سياستها التعليمية في مصر على الآتي:**

- مسخ العقلية المصرية.
- الكم فقط: فلأغلب الشعب تكفي أوليات القراءة والكتابة ولقلة فقط من أبنائه التعليم المتوسط بالمدارس الابتدائية والثانوية أما التعليم في المراحل العالمية .
- تقليل ميزانية التعليم وإلغاء البعثات.
- خلق طينة من الرؤساء لهم ذات الاتجاهات الأساليب.
- تعقيد نظم الامتحانات.
- إيجاد طوائف متنافرة من المعلمين"[2].

كل ذلك من أجل إلغاء الهوية المصرية والقضاء عليها، لأن قوى الاحتلال البريطاني بأن قيادة أمة جاهلة أيسر من قيادة أمة متعلمة، لأن التعليم يرفع من قدر الأمم ويعلى من هممها تجاه تحرر أوطانها من نيران الاستعمار الذي يسعى إلى نهب خيراتها دون أن يقدم شيئاً لمواطني هذه الدول.

---

1) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص146

2) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923- 1952م، مرجع سابق، ص 20- 22

تميز التعليم في تلك المرحلة بسرعة التغيرات وتلاحق التطورات إنصافاً للحق ان مجمل هذه القوانين كان يصب في مصلحة التعليم ويسعى دائماً إلى الوصول للأفضل من حيث الكم والكيف حيث كانت قضية الكم والكيف تواجه الوزرات المتتالية فكانوا يسعون إلى جودة التعليم مع اتساع قاعدة وكان كل عام يشهد زيادات متتالية في الميزانية أو في عدد المدراس وفي أعداد المقبولين بها، ولا شك أن تلك الإصلاحات قد واصلت طريقها حتى 1952م ولكن وجود الاحتلال البريطاني وكثرة الحروب التي كانت في هذه الفترة قد أعاق كثير من الإصلاحات التعليمية وامتص كثيراً من الموارد المالية التي كانت من الممكن أن توجه إلى إصلاح التعليم وتطويره، وكان في الإمكان ان تقدم الحكومات المصرية المتتالية أفضل مما كان تجاه منظومة التعليم للتيار الوطني أن بكم فترة أكبر من تلك التي حكمها بالفعل.

ثالثاً: الملامح الاقتصادية للمجتمع المصري وعلاقتها بالتعليم:

لم يختلف الوضع الاقتصادي عن الوضع السياسي أو التعليمي في مصر إذ أنه كان يعج بالكثير من المشكلات والتحديات التي حاولت القوى الوطنية أو الحكومات فرادى أو جماعات أن تعمل على حل هذه المشكلات وقد ضاعف من صعوبتها وجود قوى الاحتلال هذا من ناحية ومن ناحية أخرى عدم وجود رغبة حقيقية في الإصلاح من جانب من بيده السلطة الفعلية في الإصلاح الشامل وهو الملك بل كان يميل إلى الإصلاح الجزئي كي يضمن قدرته على السيطرة.

و" لقد تركزت المشكلات الاقتصادية في مصر في الغلاء وارتفاع الأسعار والتضخم النقدي الذي كان يعني انخفاض قيمة الجنيه المصري إلى جانب ضعف القدرات الإنتاجية سواء للعامل أو الفلاح المصري، ثم الفساد الإداري والسمات التي تميز بها المجتمع المصري في ذلك الحين مثل الرشوة

والمحسوبية والانتهازية... لقد تركزت المشكلة الاقتصادية في مصر في ما يمكن أن نسميه حكم العائلات واللاتي لم يزد عددها عن ثلاثين عائلة مثل عائلة اللوزي وعائلة ويصا وعائلة الوكيل وعائلة أمين وعائلة فؤاد سراج الدين وعائلة البدراوي وغيرهم وكانت هذه العائلات تحصل على أكثر من 25% من الدخل القومي ولم تنجح أية حكومة حزبية في التصدي للمشكلات الاقتصادية بحلول جذرية"[1] بل كانت حلولاً وقتية اعتمدت في أغلبها على تسويف المشكلات وتسكينها وقد يرجع ذلك إلى تضارب المصالح حيث كان أغلب أعضاء الأحزاب من الإقطاع الزراعيين أو من أصحاب رؤوس الأموال مما يعني أن أي إصلاح اقتصادي حقيقي لصالح الشعب قد يعني في الغالب المساس بما يحصلون عليه من أموال طائلة من ثرواتهم وهو مالا يسعون إلى تحمله .

ومما زاد من حجم المشكلات الاقتصادية كذلك دخول بريطانيا الحرب العالمية الثانية 1940 – 1945 وإجبار مصر على تحمل كثير من النفقات في هذه الحرب "فاندلاع الحرب العالمية الثانية شددت بريطانيا قبضتها على مصر ففرضت إجراءات اقتصادية للحرب بحيث صارت جميع موارد مصر وثروتها وجهد شعبها معبأة لمجهود الحرب، وعاشت البلاد بجميع طبقاتها تحت وطأة اقتصادمفروض أساساً لمصلحة بريطانيا، وأصبحت مصر مرغمة على بيع القطن لبريطانيا وحدها وصارت مرغمة أيضاً على أن تقدم منتجاتها بسخاء لجيوش الحلفاء، وأطلق ذلك بذور التضخم في مصر بلا قيد ولا شرط ولا ضابط، وأغلقت معظم الأسواق التجارية وفي الوقت نفسه لا نبالغ إذا قلنا أن الحرب العالمية الثانية كانت سبباً في توقف بعض الصناعات التي تعتمد

---

1) محمود متولي، مصر والحياة النيابية والحزبية قبل 1952م، مرجع سابق، ص 163

استيراد خاماتها من الخارج"[1] مما أدى إلى زيادة معدلات البطالة وتناقص الميزانية العامة للدولة وبالتالي تأثر المرافق العامة للدولة كالصحة والتعليم والطرق وانتشار الفقر وزيادة معدل الهجرة من الريف إلى المدن الكبرى بحثاً عن فرص العمل فانعكس سوء الأحوال الاقتصادية سلباً على أوضاع التعليم في مصر، فلم يتم توافر الميزانيات المادية المناسبة لنشر التعليم مما هدد فرص الكثيرون من الالتحاق بمدارس التعليم الابتدائي ذو المصروفات، كما أن سيطرة الاحتلال على الاقتصاد جعل الاقتصاد موجهاً لخدمة مصالحه الخاصة وليست لخدمة المصالح الوطنية المصرية.

ويمكن توضيح أهم ملامح الأوضاع الاقتصادية في النقاط التالية:

1- السيطرة الأجنبية على الاقتصاد :

بدأت سيطرة الأجانب على الاقتصاد المصري منذ فترة طويلة قبل الاحتلال البريطاني، ويرجع بداية السيطرة إلى عام 1535م عندما حصل الفرنسيون على أول امتياز للفرنسيين المقيمين بالدولة العثمانية – بما فيها مصر –من السلطان العثماني سليمان قانوني حيث سمح بذلك للأجانب من مختلف الجنسيات على "وقود أعداد كبيرة من المستثمرين والعاملين الأجانب إلى مصر، وتميز الاستثمار الأجنبي بتسلل كثير من الشركات المتعددة الجنسيات للاستثمار الصناعي في مصر بهدف الاستفادة من الموارد الطبيعية، وفي ظل المعاملة الممتازة التي تمتع بها الأجانب ورؤوس أموالهم نتج عن ذلك سيطرتهم على الاقتصاد المصري، وربطه بالاقتصاد الأوربي، وحتى ثورة 1952م ظل الاستثمار الأجنبي يتمتع بالحرية التامة في توجيه أمواله نحو أوجه النشاط التي يختارها والتي تعود عليه بالربح الوفير وقد تنتج عن هذه

---

1) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص 135

الحرية أن نما الاقتصاد المصري نمواً غير متوازن عما تعرض لفترات عدم الاستقرار "[1] ولم تتخلص مصر من نظام الامتيازات الأجنبية إلا عام 1937م كأحد الإيجابيات القليلة الناتجة عن معاهدة 1936م.

وبالإضافة إلى نظام الامتيازات الأجنبية كانت هناك سلطات الاحتلال البريطاني التي لجأت إلى "وسائل عديدة أخرى للسيطرة على الحياة الاقتصادية **والإدارية في مصر من أهمها:**

أ- التحكم في النظام النقدي على نحو يجعل إدارته كاملاً في يد السلطات البريطانية، وذلك عن طريق البنك الأهلي الذي كان تابعاً كلياً بريطانيا.

ب- توجيه البنوك ومؤسسات الائتمان وهي كلها أجنبية لتحقيق هذه السياسة وذلك بأن تقوم هذه البنوك والمؤسسات الائتمانية لتمويل التجارة الخارجية لمصر فقط، وتوظيف مدخرات المصريين المودعة لديها في الخارج والامتناع عن تمويل أية نشاطات صناعية مصرية.

جـ- التوسع في توظيف الأجانب وخاصة الانجليز في المناصب الإدارية الرئيسية"[2] ممن أسهم في زيادة السيطرة على الاقتصاد المصري وتطويعه لخدمة البلادالأجنبية أكثر من قدمته للوطن والشعب.

وعلى الرغم من هذه السيطرة إلا أن هناك بعض القوى التي عملت على إصلاح الاقتصاد المصري بشكل فردي تعمد طلعت حرب إلى إنشاء بنك مصر عام 1920م برأس مال قدره 80000 جنيه مصرياً لا غير، ولكنه اشترط في عقد تأسيسه على أن يكون مودعيه من المصريين مما صبغ على

---

1) فرغلي تسن هريدي، الرأسمالية الأجنبية في مصر 1937-1957م، ج1، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2002م، ص56

2) طاهر عبد الحكيم، الشخصية الوطنية المصرية قراءة جديدة لتاريخ مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة لكتاب، 2012م، ص 179

البنك الصيغة القومية وأصبح يوجه رأس ماله إلى إنشاء الشركات الاقتصادية الناجحة التي دفعت بالكثيرين إلى تكرار التجربة وإنشاء مجموعة من الشركات الوطنية.

وقد أوجد هذا التوجه دعماً من الحكومات المصرية في إصدار بعض القرار الهامة لتحفيز ذلك التوجه مثل قرار التعريفة الجمركية سنة 1930، وتأسيس بنك التسليف الزراعي عام 1931م لدعم المزارعين وإلغاء الامتيازات الأجنبية عام 1937 وإصدار قرار بمنع امتلاك الأجانب لأراضي جديدة عام 1951لم تكن ذلك أسهم في تحقيق سيطرة الاحتلال البريطاني والأجانب على الاقتصاد المصري وزيادة رفعة الاقتصاد الوطني وتطوره بشكل مستمر.

2- **الاقتصاد الأحادي:**

جعلت مصر من الاقتصاد المصري اقتصاداً أحادياً أي: يعتمد على محصول واحد وهو القطن حيث " قامت السياسة البريطانية في مصر في المقام الأول على أساس تحويل مصر إلى وحدة زراعية ملحقة بالنظام الرأسمالي العالمي متخصصة في زراعة القطن لمصانع الغزل والنسيج في لانكشير، وبالتالي ربط مصر برباط قوي من التبعية عن طريق محصول القطن، وربط منتجي القطن بالتالي سياسياً ببريطانيا، ومن هنا كان اهتمام سلطات الاحتلال بتنظيم الزراعة والري. وهكذا ظلت الزراعة هي السمة الرئيسية للاقتصاد المصري طوال فترة الاحتلال البريطاني التي دامت 72 عام"[1] مما كان له أثره السلبي على الاقتصاد الوطني، كما كان له خطر كبير يهدد الاقتصاد بالانهيار إذا ما حدث انهيار مفاجئ لهذا المحصول.

---

1) طاهر عبد الحكيم، الشخصية الوطنية المصرية قراءة جديدة لتاريخ مصر، مرجع سابق، ص177- 178

وحدث هذا الانهيار بعد الانهيار الشهير عام 1929 م في أسعار الأوراق المالية في بورصة نيويورك أدى ذلك إلى حدوث انهيار للاقتصاد العالمي مما أدى إلى حدوث انهيار تام لأسعار القطن في مصر، حيث " انخفض سعر القطن انخفاضاً كبيراً لبيع محصول عام 1929م بسعر 20 جنيهاً استرلينياً للقنطار مقابل 26 جنيه في العام السابق، وبيع محصول 1930م بسعر 12 جنيهاً ومحصول 1931 بسعر عشرة جنيهات للقنطار، وعلى الرغم من انخفاض الإسعار فقد كان الطلب على المحصول ضعيفاً فلم تستطع مصر تسويق محصولها منه، فزاد ذلك من حدة الأزمة، فأخذت بالآت القطن تتكدس عاماً بعد عام حتى بلغ المجموع في عام 1931 أكثر من أربعة ملايين قنطار وقد ترتب على ذلك انخفاض في مستويات المعيشة وسوء حال السواد الأعظم من سكان البلاد"[1] وعلى الرغم من محاولات التخفيف من الأزمة بأن تدخلت الحكومة المصرية لشراء المحصول من المزارعين إلا أن ذلك لم يجد نفعاً وأوضح بشكل واضح خطر الاعتماد على محصول واحد مما دفع الكثيرين من المزارعين إلى انتاج محاصيل زراعية أخرى أو الاتجاه إلى زراعة الخضر والفاكهة كبديل عن زراعة القطن، كما دفع بأصحاب الأموال إلى الاتجاه للاهتمام بالصناعة وإنشاء مصانع وشركات متنوعة.

3- الاتجاه إلى التصنيع:

عاملان أساسيان أدى إلى الاتجاه إلى التصنيع: العامل الأول الظروف العالمية المتمثلة في الحرب العالمية الأولى 1914- 1918 التي أدت إلى انقطاع الكثير من المنتجات الصناعية من قدومها إلى مصر مما دفع بأصحاب رؤوس الأموال الأجنبية إلى إيجاد البدائل عن طريق إقامة شركات

---

1) علي شلبي، مصر الفتاة ودورها في السياسة المصرية 1932-1941م، مرجع سابق، ص37

ومصانع بديلة في مصر، وانهيار أسعار القطن بداية من عام 1929م على المستوى العالمي الذي أضاع المليارات من الجنيهات مع أصحاب رؤوس الأموال وعلى الحكومة مما دفع بالجميع إلى التوجه للصناعة، أما العامل الثاني هو تأسيس بنك مصر عام 1920 برأس مال مصري والذي لم يكن دوره يقتصر على الأعمال المصرفية بل اتجه إلى النشاط الاقتصادي.

فذلك اثر على سيطرة الرأس مال الأجنبي على النواحي الاقتصادية وخاصة في الشركات حيث أنه " في الشركات المؤسسة ما بين 1934 – 1939 كان نصيب الأجانب 53% من رأس المال ونصيب المصريين 47% وفي الشركات التي تأسست أثناء الحرب العالمية الثانية بين 1940 – 1945 ارتفع نصيب المصريين إلى 66% من رأس المال ونصيب الأجانب 34% أما فيما بين 1946– 1948 فإن نصيب رأس المال المصري في الشركات التي تأسست في تلك الفترة ارتفع إلى 84% وانخفض رأس المال الأجنبي إلى 16%"[1] وكان هذا التراجع من ضمن أسبابه الرئيسية نشأة بنك مصر.

فلا يمكن إغفال دور بنك مصر في تحقيق النهضة الصناعية التي أولاها جل اهتمامه حيث جعل أعماله المصرفية وسيلة لتطوير الصناعة وليست غاية في حد ذاتها فصار بنك مصر إلى جانب أعماله المصرفية، النواة الاقتصادية والمالية لنهضة الصناعات الوطنية، فقد أنشأ عدة شركات مصرية في مختلف نواحي النشاط الصناعي والتجاري، تذكر منها: شركة مطبعة مصر وقد أنشئت سنة 1932، وشركة مصر لحليج الاقطان 1924م، وشركة مصر للنقل والملاحة العنصرية 1925، وشركة مصر للتمثيل والسينما 1925، وشركة مصر للغزل ونسيج القطن بالمحلة الكبرى 1927، وشركة مصر

1) طاهر عبد الحكيم، الشخصية الوطنية المصرية قراءة جديدة لتاريخ مصر، مرجع سابق، ص 184

لمصـــايد الأســماك 1927، وشــركة مصــر للكتــاب 1927، شــركة بيــع المصنوعات المصرية 1932، شركة مصر لغزل ونسيج القطن الرفيع بكفر الـدوار 1938، شـركة مصـر لتصـدير الأقطـان سـنة 1930، شـركة مصـر للتـأمين سـنة 1934، وشـركة مصـر للطيـران سـنة 1932، وشـركة مصـر للسياحة 1934، وشركة مصر لصناعة وتجارة الزيوت سنة 1937، وشركة مصر للمناجم والمحاجر سنة 1937، وشركة مصر للمستحضرات الطبية سنة 1939م، والشركة المصرية لدباغة وصناعة الجلود سنة 1934، وشركة مصر لصـناعة الأسـمنت 1938، وشـركة مصـر للملاحـة البحريـة سـنة 1934م، والشركة المصرية العقارية وقد تعهدها بنك مصر منذ سنة 1926، وبنك مصر سوريا ولينـا، وبنـك مصـر – فرنسـا، وأخيراً سـنة 1947 شركة مصـر للحريـر الصناعي"[1] فهذه الشركات علمت على تحرير الصناعة المصرية من أيدي الأجانـب وتطـويره أيضـاً وزيـادة رأس المـال المصـري فـي الاقتصـاد الـوطني والاهتمام بتوفير فرص عمل للأيدي العاملة المصرية وبناء اقتصاد وطنـي قوي يمكن أن يعتمد على ذاته في اللحظات الحاسمة، كما حرر مصر من خطر الاعتمـاد علـى المحصـول الأوحد واثبت خطـأ النظريـة القائلـة بـأن مصـر بلـد زراعي.

بـل أنـه أوضـح أن مصـر قـادرة علـى التحـول مـن المجـال الزراعـي إلـى المجـال الصـناعي وغيـره مـن الأنشـطة الاقتصـادية إذا مـا تـوافرت العوامـل المناسـبة لـذلك وإذا مـا أتيحـت الفرصـة لعـدم القضـاء علـى التجـارب الوطنيـة المخلصـة فاسـتطاع بنـك مصـر فـي فتـرة قصـيرة بالنسـبة للأعمـار الاقتصـادية للـدول مـن عـام 1920 إلـى عـام 1947 أن يكـون مـن أكبـر القـوى الاقتصـادية

1) عبد الرحمن الرافعي، في أعقاب الثورة المصرية ثورة 1919م، مرجع سابق، ص 282– 283

داخل مصر وأهم ما ميزها أنها لم تكن حكراً على شخص واحد أو في يد دولة أجنبية تتحكم عن خلاله في الاقتصاد المصري.

4 - **رواتب النظار[الوزراء]:**

تعتبر رواتب الوزراء في تلك الفترة من العوامل التي أثرت على الوضع الاقتصادي وذلك يرجع إلى ضخامة الرواتب قياساً إلى الموظفين الباقين داخل الدولة وكذلك لكثرة تغير الوزراء والحكومات.

حيث كانت "مرتبات النظار [الوزراء] الضخمة ثمناً لخضوعهم لأوامر الانجليز بل إن السلطان أحمد فؤاد والمستشار المالي الانجليزي قررا عمل معاشات استثنائية للوزراء تشجيعاً لهم على البقاء وتأميناً لحياتهم بعد أن تعددت حوادث اغتيالهم ورفض الكثيرين للمنصب حتى بقيت وزارة الأشغال مثلاً بلا وزير لفترة طويلة فكان أن صدر مرسوم سلطاني يمنح كل من عين وزيراً معاشاً قدره 1500 جنيه سنوياً على أن يطبق المرسوم على الوزراء الحاليين"[(1)]، فأرهق ذلك الميزانية العامة للدولة وكلف الخزانة ملايين الجنيهات دون أن يكون لهذا الانفاق عائد حقيقي يعود على البلاد سوى ضمان الولاء التام للملك أو الانجليز بغض النظر إلى ما يفعله الوزير للصالح العام أم لصالح فئة معينة كما أن تضخم تلك المرتبات جعل تولي منصب الوزير مغنماً في حد ذاته وليس تكليفاً صعباً من أجل تقديم خدمة وطنية .

مما سبق يتضح أن الأوضاع الاقتصادية في مصر قد بدأت متدهورة نظراً لسيطرة الأجانب عليه والاقتصاد الأحادي إلا أنه بمرور الزمن استطاع الاقتصاد الوطني يأخذ مكانه الطبيعي ونتراجع أمامه السيطرة الأجنبية ومكن ذلك من دفع عجلة الاقتصاد إلى الإمام وتخطي الكثير من العقبات التي

1) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923-1952م، مرجع سابق، ص 27

وضعها الاحتلال حتى أصبح من الدعائم الأساسية في قضية التحرر الوطني ودافعاً للقوى السياسية للاعتماد عليه في حركة التحرر الوطني من المستعمر ولو أن هذا الاقتصاد صار بشكله الطبيعي لأصبح من القوى الاقتصادية العالمية فمصر لم تعرف عجزاً في الميزانية العامة للدولة إلا في عام 1946بمقدار 14 مليون جنيه، وهذا كان الظهور الأول للعجز المالي في مصر فإن هذا يدلك على أن الاقتصاد المصري كان اقتصاداً قوياً وكانت للأوضاع الاقتصادية أثرها الواضح على التعليم **ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:**

1- اعتماد البلاد على الاقتصاد الأحادي وهو القطن الذي يحتاج إلى أيدي عاملة كثيرة خاصة من صغار السن مما سمح بتسرب العديد من التلاميذ صغار السن إلى مجال العمل الزراعي وفي الحقول بدلاً من التوجه إلى المدارس للتعليم.

2- أدى سوء الأوضاع الاقتصادية للبلاد إلى انخفاض في أجور العمال والفلاحين وبالتالي عدم قدرة الأسر الفقيرة والمتوسطة من توفير النفقات المادية اللازمة لإلحاق أبنائها بمراحل التعليم ذو المصروفات والتي كانت تصل إلى أكثر من عشر جنيهات في العام الدراسي الواحد بينما كانت أجرة العامل اليومية لا تتجاوز خمسة وعشرون قرشاً بنهاية تلك الفترة.

3- عدم سماح الأسر المالكة للزراعات الكبرى لأبناء الفلاحين الإلتحاق بالمدارس حرصاً على مكاسبهم المادية المكتسبة.

مما سبق يتضح أن للأوضاع الاقتصادية لها أثراً كبيراً على الأوضاع التعليمية فسيطرة الاحتلال على العائد من الاقتصاد واستخدامه لتنفيذ توجهاته الخاصة حرم البلاد من توجيه هذه الأموال في مجال التعليم خاصة في إنشاء المدارس وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لها، كما أن انخفاض

الأجور لغالبية الأسر المصرية لم يمكنها من إلحاق أبنائها بالمدارس ذات المصروفات كالمدارس الابتدائية والثانوية واكتفت بعض الأسر بإلحاق أبنائها بالتعليم الأولي، بينما امتنعت غالبية الأسر من إلحاق أبنائها بمراحل التعليم واستعانت بهم في الأعمال الأخرى كالزراعة وغيرها لإعانتهم على الأوضاع الاقتصادية المتردية لهم.

رابعاً: الملامح الاجتماعية للمجتمع المصري وعلاقتها بالتعليم:

ألقت الأوضاع السياسية والتعليمية والاقتصادية بظلالها على الأوضاع الاجتماعية في مصر التي كانت هي محل الصراع وتبادل الأدوار بين القوى الوطنية من ناحية والملك والانجليز من ناحية أخرى حيث سعى كل طرف من الأطراف المتصارعة إلى السيطرة على المجتمع المصري وتحول المجتمع المصري إلى حلبة صراع بين كل تلك القوى المتصارعة مما أدى إلى انهاك قوى المجتمع وفقدان وحدته وانتشار الفقر والجهل والمرض داخل القطر المصري من شماله إلى جنوبه فلم يكن الصراع بين القوى السياسية إلا صراع تصادمي من أجل تحقيق المكاسب على حساب الوضع المجتمعي العام لمصر.

فأوجد ذلك الكثير من المشكلات داخل المجتمع المصري التي أهملها الفرقاء السياسيون من أجل تحقيق مصالح ذاتيه أو حزبية فأخذت تلك المشكلات تنمو وتطور بشكل مستمر حتى ظهرت بعد ذلك على السطح، بشكل متداخل عجزت الكثير من الجهود الحكومية في حلها مثل مشكلة الطبقية داخل المجتمع، أو زيادة نسبة الأمية أو انخفاض الدخل العام للفرد وزيادة معدلات البطالة في القرى والمدن المصرية على حدٍ سواء، ويمكن **توضيح أهم ملامح الحياة المجتمعية داخل المجتمع المصري في النقاط التالية:**

1- الوضع الطبقي وانعكاسه على التعليم:

تكون المجتمع المصري في الفترة ما بين مارس 1923 وحتى عام 1952م من ثلاث طبقات متمايزة هي الطبقة الرأسمالية والطبقة الثانية هي الطبقة الفقيرة والتي تمثل غالبية الشعب المصري والطبقة الثالثة هي الطبقة المتوسطة، " فالطبقة الرأسمالية الكبيرة [البرجوازية] هي التي سيطرت على الحياة الاقتصادية والسياسية في البلاد وكانت تتكون أساساً من كبار ملاك الأرض الزراعية، وأصحاب المصانع الكبيرة والعقارات في المدن، وحاشية القصر، وكانت لهذه الطبقة أحزابها السياسية المعبرة عن مصالحها، أما الطبقة الثانية فهي الطبقة الفقيرة المعدمة وكانت تتكون في المدن عن العمال في المصانع وصغار الموظفين في الدواوين الحكومية، وفي الريف من الفلاحيينالأجراء المعدومين وعمال التراحيل، أما الطبقة الثالثة فهي الطبقة المتوسطة [البرجوازية الصغيرة] وكانت تتشكل في المدنية من صغار الموظفين والحرفيين والمهنيين الذي لم تغيرهم سيطرة الأجانب على الاقتصادالقومي حيث أنها كانت تدبر أموالها بشكل أو بآخر"[1] وكانت هذه الطبقات طبقات متباينة وواضحة الفروق فيما بينها فكان قليلاً إذا ما خرج أحد من الطبقة ليكون من الطبقة المتوسطة وذلك إذا تمكن من تعلم حرفة أو قدر بسيط من التعليم أو استطاع الهروب من القرية إلى المدنية واستطاع أن يجد له سبيلاً بين أهلها، بينما كان نادراً من يخرج من التعليم الجامعي أو إنه تمكن من الارتباط بأحد العائلات الرأسمالية كعلاقات صداقة أو مصاهرة وذلك كان نادراً ما يحدث.

---

1) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص 138- 139

كما أنه "قد تميزت نظرة هذه الفئة بالمحافظة والخشية من أي تغير اجتماعي يهدد مركزها، لهذا فقد وقفت هذه الفئة موقفاً مناوئاً من انتشار تعليم المرحلة الابتدائية خاصة في الريف المصري، ودعمت تعدد أشكال تعليم المرحلة الابتدائية في مصر"[1] بشكل لا يسمح لأبناء الفلاحين بالقرى أو العمال بالمدن من الوصول إلى المرحلة الثانوية ومن ثم دخول الجامعة والذي بالتبعية سيؤثر على وضعه الاجتماعي له ولأسرته مما يرونه تهديداً لوضعهم الاجتماعي والاقتصادي داخل المجتمع المصري.

وعلى الرغم من أن طبقة ملاك الأراضي الزراعية كان هم الأكثر استفادة من الأراضي الزراعية ومحاصيلها المتنوعة "ورغم ثراء الطبقة الرأسمالية الزراعية إلا أنها لم تبذل جهداً لإصلاح الإنتاج الزراعي، بل كانت قيداً على الإنتاج الزراعي وذلك باستمرار استخدامها الأساليب البدائية في الزراعة والإنتاج مما أضعف الحاجة إلى وجود تعليم زراعي يكفل مد العاملين بالزراعة بالأساليب العلمية"[2] فلم تعد تلك الرأسمالية بالنفع على تحسين الإنتاج الزراعي كما لم ينفق منها على التعليمالزراعي للفلاحين بل بقوا دون تعليم يعود بالنفع على عملهم.

كذلك الأمر بالنسبة للرأسمالية الصناعية بالمدن لم تحفل بالتعليم الصناعي "فالرأسمالية الاحتكارية العالمية كانت تتجنب إنشاء صناعة ثقيلة في مصر كالصناعات الكهربائية والكيميائية والحديد والصلب، وذلك جعل التعليم الصناعي يقف عند حد ساذج وبسيط ما دام لا يجد في سوق العمل من الأعمال المعقدة الضخمة ما يحتاج إلى قوى جديدة مدربة على أحداث الأساليب ومزودة بأحسن المعارف وأرفع المعلومات، ونظراً أيضاً لاحتكار

---

1) باسنت فتحي، تعددية التعليم الابتدائي في مصر 1923- 1993، مرجع سابق، ص46.

2) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص139.

الرأسمالية الأجنبية– العالمية– بكثرة من الأعمال التجارية، فقد أدى هذا إلى ازدياد الطلب على خريجي المدارس الأجنبية والإعراض عن خريجي المدارس المصرية، كذلك فإن عدم حاجة السوق الاقتصادي والزراعي والصناعي لمهارات جديدة وقوى بشرية جديدة جعل معظم الطلاب يتجهون إلى التعليم العام أملاً في اقتناص إحدى وظائف الحكومة مما ترتب عليه شيوع البطالة بين التعليم"[1] كما أصبح الطابع النظري هي السمة الغالبة للتعليم المصري في تلك الفترة، كما أن أصحاب الأموال فضلوا إلحاق أبنائهم بالمدارس الأجنبية من أجل الحصول على ميزات خريجي تلك المدارس المتمثلة في الالتحاق بالوظائف المرموقة بالدولة.

فكانت الطبقة الرأسمالية هي الطبقة المتحكمة في أمور الدولة وكانت تسخر إمكانيات الدولة التعليمية والاقتصادية لتحقيق أهدافها فكانت هذه الطبقة تتمكن من الحصول على أفضل الخدمات فهي القادرة على تحمل نفقات التعليم المرتفعة لأبنائها كما إنها لها القدرة على حماية مصالحها الاقتصادية من خلال ما تشرعه من قوانين أو ما يستصدره من قرارات وزارية أو ملكية يصب غالباً في ازدياد ثروات أفرادها، بينما الطبقة المتوسطة تكون في الغالب طبقة تميل إلى الحصول على قدر من التعليم وطموحه بعض الشيء إلى درجة الانتهازية من أجل الوصول إلى الطبقة الرأسمالية على العكس من الطبقة الفقيرة التي تمثل غالبية الشعب المصري في القرى فهي طبقة خالية من الطموح والأمل على أقصى ما يكون هو أجر عادل يمكنها من حياة كريمة.

هذا التباعد الطبقي بين طبقات المجتمع أحدث حالة من حالات الحقد الطبقي الذي ما لبث أن تحول إلى صراع أخذ شكل المواجهة في بعض حالاته

1) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص140.

كما كان يحدث بين الفلاحيين وأصحاب الأرض أو خروج المظاهرات التي تطالب بحقوق العمال.

2- انخفاض الدخل وانعكاسه على التعليم:

حدثت في تلك الفترة انخفاضاً عاماً في دخل الفرد السنوي بشكل عام وقد يرجع ذلك إلى الأزمة الاقتصادية وانخفاض أسعار القطن انخفاضاً كبيراً بداية من عام 1929 وكذلك أيضاً بسبب الحرب العالمية الثانية التي مدت ما بين سنوات 1940 – 1945 وتم تسخير الكثير من موارد الدولة لصالح الحرب، فدخل الفرد إذ بينما كان يقدر بـ 12,4 جنيهاً في سنة 1913 كان العدل هو 12,2 جنيهاً في السنوات من 1921 – 1928 و8,2 جنيهاً في السنوات 1930 – 1933 و9,66 جنيهاً للسنوات 1935 – 1939م ... ولذلك لم تكن هناك غرابة أن كانت الثلاثينات سنوات قلق وعنف وإن حدثت ثورات مجاعة في سنة 1942م ولم يكن الخلل السياسي والاقتصادي للبلاد إلا وجهين لنفس المشكلة"[1] وإن كان هذا التقسيم تقسيماً حسابياً فإن الكثير من المصريين من أبناء الطبقة الفقيرة كانوا لا يجدون قوت يومهم ولم يحصلوا مطلقاً على مثل هذا الدخل، بينما تضخم الدخل السنوي أضعاف مضاعفة لهذا الرقم عند أبناء الطبقة الرأسمالية الحاكمة في مصر، فلم يتمكن أبناء غالبية الشعب المصري من الحصول على فرصة في مجال التعليم بسبب عجز آبائهم عن دفع النفقات المادية بالمدارس نظراً لضعف دخولهم المادية، ولعدم قيام الدولة بدورها في توفير التعليم المجاني لأبناء الشعب.

1) عفاف لطفي السيد، تجربة مصر الليبرالية 1922-1936، القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، 2011م، ص318

3- أوضاع الفلاحين المصريين وانعكاسها على التعليم:

كانت طبقة الفلاحيين الأجراء من أكثر الطبقات المصرية كداً وعملاً متواصلاً نظراً لاعتماد البلاد بشكل عام على ما يزرعونه من محاصيل زراعية خاصة محصول القطن وعلى الرغم من دورهم الحيوي في صنع الاقتصاد الوطني إلا أنهم كانوا أقل طبقات المجتمع المصري أجراً وأقلهم حظاً في حياة آدمية تفتقر إلى الأسس المعيشية بها وهو الضرورات الثلاث المتمثلة في المأكل والمشرب والمسكن المناسب.

حيث أدى سوء الأوضاع الاجتماعية في الريف إلى " ارتفاع أعداد المعدمين وأشباه المعدمين في الوقت الذي استمر فيه تفتت الأرض الزراعية بين صغار الملاك، وتمركزها في يد كبارهم، أدى إلى رفع إيجابيات الأراضي ، واضطراب سوق العمل الزراعية وانتشار البطالة الريفية ، وهبوط الأجور بدرجة أدت إلى تدني مستوى معيشة ما يزيد عن 90% من سكان الريف إلى حد مخيف لا يستقيم معه نظام اجتماعي أو اقتصادي ، بعد أن أصبحوا لا يستطيعون تحقيق دخول تكفي لإطعامهم هم وأسرهم في ظل استمرار ارتفاع نفقات المعيشة في أعقاب الحرب العالمية الثانية عما قبلها"[(1)] حيث أدى سوء الأوضاع بالريف إلى حدوث الكثير من المصادمات بين الفلاحين من ناحية وكبار الملاك ومن ورائهم السلطة من ناحية أخرى مثلما حدث ذلك عندما اصطدم الأهالي كفر البرامونبالشرطة في فبراير 1948م اعتراضاً منهم على انخفاض الأجر الذي لم يتجاوز خمسة قروش في اليوم.

فانخفاض الدخل أدى إلى أن أصبح "الفلاحون أعجز مادياً عن تعليم أبنائهم نظراً للظروف التاريخية التي مرت بسياسة التعليم في مصر ، وخاصة

1) أحمد الشربيني، بريطانيا والمسألة الاجتماعية قبل 1952م، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، المجلد 58، أبريل 1998م، ص11

منذ الاحتلال الإنجليزي للبلاد في عام 1882 الذي عمل على محاربة التعليم بـإغلاق المـدارس وإنقـاص ميزانيـة التعلـيم مـع تحديـد مهمـة التعلـيم لتخـريج الموظفين فقط والسياسة التي ارتبطت باسم دانلوب المستشار الإنجليزي لوزارة المعارف وإذا قيل أن بعض أبناء القرى قد تمكنوا من التسرب إلى دور العلم في تلك الفترة، فإنه يمكن الرد بأن هؤلاء كانوا من أبناء الطبقة المتوسطة في الريف الذين يتمكنون من الاستغناء مادياً عن أبنائهم في فلاحة الأرض إلى جـوارهم"[1] فكـان وجـود الاحـتلال وسياسـته التعليميـة المجحفـة لغالبيـة أبنـاء الفلاحـين وكـذلك سـوء الأحـوال الاقتصـادية لهـم قـد حـرمتهم مـن إكمـال تعلـيم أبنائهم.

بالإضـافة إلـى ذلـك فـإن هنـاك نسـبة ليسـت بالقليلـة مـن أعضـاء مجلـس النواب والتي هي كانت مسئولة عن التشريع في مصر كانت رافضة لتعليم أبناء الفلاحين وترى في ذلك تهديداً للسلام المجتمعي داخل مصر حيث "أنهم أبدوا تخوفهم من تعليم أولاد الفلاحين. والحجج التي ساقوها لتبرير هذا التخوف تدعو للدهشة، فعند مناقشة مشروع قانون التعليم الأولي في مايو 1933م قال وهيب دوس: إن تعليم أولاد الفقراء يعد طفرة كبرى، إنه خطر اجتماعي هائل لا يمكن تصور مداه لأن ذلك لن يؤدي إلى زيادة عدد المتعلمين العاطلين، بل يؤدي إلـى ثورات نفسية حين يتعلم ابن الصراف وابن الساعي ومن ثم طالب بأن يقصر التعليم على أبناء القادرين الموسرين من أهلها –أي: أهل القريـة–، حتى إذا بقيت أمكنـة خاليـة ملأناها بأبنـاء غيرهم من الفقراء، وقال النائب عبد الله لملوم: إنـه يكفـي تعليم الأطفـال القراءة والكتابـة والقرآن والتهذيب وشيئاً مـن الحسـاب لاسـتخدامه فيالبيع والشـراء، والبعـد عـن العلـوم الأخـرى، لأن الهـدف

---

1) عمر عبد العزيز وآخرون، دراسات في تاريخ مصر الحديث والمعاصر، مرجع سابق، ص45.

ليس إعداد محامين"[1] فوقف عدد من نواب البرلمان المصري- أصحاب الأموال والإقطاعيين- ضد تعليم أبناء الفقراء من الفلاحين من أجل الحفاظ على وضعهم الطبقي داخل المجتمع وهذا العمل يعد منافياً لوظيفة النائب البرلماني الذي تقتضي أسس وظيفته أن يساهم في تشريع القوانين التي تحقق مصلحة العامة من الناس وليس تحقيق مصلحة فئة بعينها فعلى الرغم من كون النائب وهيب دوس، نائب عن إحدى دوائر مديرية أسيوط، والنائب عبد الله لموم، نائب عن إحدى دوائر مديرية المنيا، أي أن النائبين من نواب الصعيد الذي يتكون غالبية سكانه من الأميين والفقراء أي من الطبقتين المتوسطة والفقيرة، إلا أن النائبين لم يهتما برعاية مصالح أبناء الفقراء من الفلاحين- الذين انتخبوهم- ولم يدافعوا عن أبسط حقوقهم وهو حقهم في التعليم، بل وقفوا لهذا الأمر بالمرصاد حفاظاً على مكتسبات الطبقة الغنية التي ينتمون إليها بغض النظر عن واجباتهم الدستورية والقانونية تجاه من انتخبهم، كما أن الصوت الرافض لتعليم أبناء الفقراء كان هو الصوت الأعلى وصاحب النفوذ داخل البرلمان مما عطل كثيراً من اتخاذ إصلاحات تعليمية تصب في صالح تعليم أبناء الفقراء.

فمثَّل موقف بعض النواب الرافض من إصدار القوانين التي تساهم في تعليم أبناء الفلاحين الفقراء في تعطيل الفقراء وتعجيزهم عن تعليم أبنائهم كما أن هذا الموقف المتصلب قد تسبب في تأجيل توحيد التعليم الابتدائي والإلزامي وجعله مجانياً إلى نهاية تلك المرحلة التاريخية.

1) عاصم الدسوقي، كبار ملاك الأراضي الزراعية ودورهم في المجتمع المصري 1914- 1952، مرجع سابق، ص274- 275.

4- أوضاع العمال في المدن وانعكاسها على التعليم:

زادت طبقة العمال في المدن المصرية في النصف الأول من القرن العشرين كما كانت من قبل وذلك يرجع إلى الأزمات الاقتصادية والحروب المتتالية التي دفعت بأصحاب رؤوس الأموال بافتتاح شركات ومصانع بديلاً عن المرابحة في الزراعة تنتج عن ذلك زيادة الشريحة التي تعمل في تلك الشركات بالإضافة إلى الشركات المتعددة التي أفتتحها بنك مصر واحتاجت إلى آلاف العمال فجعل الطب على الأيدي العاملة كثيراً ومتعدداً.

إلا أن أمور "عمال مصر فم تكن ظروف معيشتهم بأفضل حال من ظروف الفلاحين بأي حال من الأحوال، فالروابط التي تحكمهم بأصحاب الأعمال روابط واهية غير محدودة قانوناً في أغلب الأحيان يحكمها عقود الإذعان والتسلط من جانب أصحاب الأعمال ومعظمهم من الأجانب والانجليز الذين سعوا بمعاونة سلطات الاحتلال على وقف نمو أي صناعة مصرية لإبقاء مصر مزرعة للقطن تفي باحتياجات الأسواق الأجنبية والمصانع البريطانية ونتيجة لاستغلال أصحاب الأعمال لإمكانيات البلاد الاقتصادية والبشرية لمصلحتهم فقد كثر تشغيل الأطفال في محالج القطن وفي أعمال لا تتوافق مع أعمارهم مما تسبب في إصابة عدد كبير منهم بأمراض الصدر وبالذات السل وكثرت وفياتهم في هذه السن المبكرة ومع نمو الصناعات المصرية بعد الحرب العالمية الثانية وازدياد أعداد العمال بالمصانع مما استنتج معه نمو الوعي القومي لديهم وتنامي مطالبهم الإنسانية، وإحساسهم بوزنهم الملحوظ في عملية الانتخابات، فقد سعوا إلى تحقيق هذه المطالب المتعلقة بالأجور وتحديد ساعات العمل والمكافآت.. ولو بالقوة – عن طريق الأحزاب

والتهديدوالإتلاف أحياناً لإجبار أصحاب الأعمال الرضوخ لمطالبهم"[1] فاستطاعت الحركة العمالية بمثل هذه الحركات إلى أن تحقق بعض النجاحات مثل صدور أول قانون للنقابات العمالية عام 1942 وذلك يرجع إلى القوة التي اكتسبتها تلك الطبقة تجد أن أصبح تعدادها يقارب 10% من إجمالي عدد سكان مصر خلال هذه الفترة.

وكان للنقابات العمالية دوراً في مجال التعليم حيث "طالب الاتحاد العام لتنظيمات عمال القطر المصري في أبريل 1931 بضرورة توحيد الدرجة الأولى من التعليم [الإلزامي- الأولي- الابتدائي] وجعله إجبارياً مجانياً لجميع المصريين بنين وبنات، وأن ينشر الاتحاد مدارس ليلية لمحو الأمية ومدارس آخر الأسبوع على غرار المدارس التي أنشأها اتحاد عمال انجلترا واتحاد عمال المانيا، كما طالب الاتحاد بإنشاء جامعة ليلية لنشر الثقافة العامة بين الطبقة العاملة"[2] فتمكن الاتحاد من إنشاء بعض المدارس بجوار المصانع من أجل أبناء العاملين بتلك المصانع كما أن الاتحادات العمالية قد استطاعت أن تزيد من الضغط على الحكومات والبرلمانات المتعاقبة من اجل تحقيق توحيد التعليم الإلزامي والابتدائي.

كما "وافق عمال مصر وغيرهم من رجال الفكر على قرارات المؤتمر العام لمنظمة العمل الدولية المنعقدة في أبريل 1945 والتي جاء فيها في البند الثالث أنه لا بد من ضمان تكافؤ الفرص التعليمية كشرط ضروري لضمان تكافؤ فرص العمل. كما إنه يجب أن تهيأ لجميع الأطفال وحديثي السن فرصة

---

1) محمد عبد الحميد الحناوي، الأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية في مصر، 1945-1952م، مرجع سابق، ص 563

2) رؤوف عباس حامد، الحركة العمالية في مصر 1899- 1952، القاهرة، دار الكاتب العربي، 1967، ص92.

الحصول بالمجان على قدر من التعليم العام والإلزامي حتى سن لا تقل عن السادسة عشر وإعطاء مشروعات الإنشاء والتجديد والإصلاح الخاصة بأبنية التعليم أولوية على غيرها من المشروعات"[1] وعلى الرغم من تبني تلك الأراء وتقديم بعض الحلول لمشكلات التعليم وتوحيده أو نشره إلا أن هذه المحاولات كانت تقدم حلولاً نسبية وجزئية ولم تستطع أن تقدم حلولاً جذرية يستطيع أن يقضي على المشكلة من الأساس، وذلك يرجع إلى الإمكانيات المحدودة لتلك النقابات العمالية.

ومع ذلك لم تستطع النقابات العمالية ولا الحكومات المتعاقبة أن تلبي احتياجات العمال المتمثلة في أجور عادلة وإقامة علاقة سوية بين أصحاب المصانع والشركات وعمالها أو أنها توفر لهم حياة كريمة " وكان نتيجة عجز الحكومة عن التصدي الجدي للمشاكل القائمة ومجاراة الفكر التقدمي المنادي بالمساوة الاجتماعية، أن زادت الاضطرابات منذ بداية عام 1946 بمناطق التجمعات العمالية في المحلة الكبرى، وشبرا الخيمة، والاسكندرية وبلغ الأمر أن قام الجيش باحتلال بعض المصانع بالقوة المسلحة بعد أن عجز البوليس عن التصدي لها، كما تفجرت اضطرابات عمال السكك الحديدية مما إلى إعلان الاحكام العرفية. واكتسبت الحركة الاجتماعية الإصلاحية أرضاً وأخذت تنتشر شيئاً فشيئاً لتشمل مستخدمي وموظف الدولة ليطالب الجميع بتحسين أحوالهم ورفع مستوى معيشتهم كما حدث خلال شهر ابريل عام 1948 بالإسكندرية"[2] واتساع دائرة الاحتياج لم يكن في القاهرة والإسكندرية فقط بل إنه امتد ليشمل جميع القطر المصري قرى ومدناً معلناً بأن رياح التغيير قادمة

1) عبد الرحيم رشوان، تشغيل الأحداث والتعليم الإلزامي، تقرير مكتب العمل الدولي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت، ص85- 86.

2) محمد عبد الحميد الحناوي، المرجع السابق، ص 564

لا محالة لا شك أن الأوضاع الاجتماعية في مصر أصبحت أكثر تطوراً وتشابكاً في أحدثها كما كان قبل 1923م إذا نطبع بداخلها كل أحوال البلاد السياسية والاقتصادية والتعليمية وبات شعور الجميع بأن هناك تغييراً قادماً لا يعرف مصدره نتيجة التصاعد وتيرة الأحداث والصراعات بين الشعب بمختلف طبقاته وبين النخبة الحاكمة والحكومات المتتالية والتي انتهت بحريق القاهرة في 27 يناير 1952م والتي نتج عنها سقوط حكومة الوفد الأخيرة، وتوالي الحكومات على مصر حيث توالى على حكم مصر منذ 27 يناير 1952 وحتى 22 يوليو 1952 أربع حكومات .

ولم تستطع هذه الحكومات أن تقدم شيئاً أو إنها توقف الاضطرابات في الشوارع المصرية ولم ينتهي ذلك الصراع الاجتماعي إلا بثورة 23 يوليو 1952م.

وقد أثرت هذه الاضطرابات على التعليم تأثيراً سلبياً وذلك يتضح فيما يلي:

1- زيادة الاهتمام بالأوضاع السياسية على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المصري مما زاد من إهمال الاهتمام بتطوير وإصلاح التعليم.
2- تعطيل الدراسة في الأماكن التي كانت تشهد صراعات مما أثر على المستوى المعرفي لدى التلاميذ.
3- اشتراك العديد من الطلاب خاصة طلاب المراحل الثانوية والمراحل الجامعية في تلك الاضطرابات خاصة بعد تكوين حزب الوفد للجنة العمال والطلبة مما ساهم في تنسيق العمل السياسي المشترك بين العمال والطلبة.
4- انشغال غالبية الطلاب في المدارس العليا بالنواحي السياسية مما أثر سلباً في مستوى تحصيلهم.

مما سبق يتضح أن الأوضاع الاجتماعية كان لها أثراً واضحاً على الحياة التعليمية في مصر منذ عام 1923م وحتى عام 1952م وذلك يرجع

إلى أن التعليم يوجه في الأساس إلى خدمة المجتمع ككل فإذا حدث غير ذلك وأصبح يخدم طبقة واحدة دون بقية طبقات المجتمع فإن ذلك يعني خللاً في الأوضاع السياسية القائمة بالبلاد وهذا الخلل السياسي أدى إلى إحداث خللاً بالأوضاع الاجتماعية داخل المجتمع وهو ما كان قائماً في مصر منذ عام 1923م وحتى عام 1952م، وإن إصلاح هذا الخلل الاجتماعي القائم فإنه يتوقف أيضاً على التعليم وهو ما حدث فعلياً بنهاية تلك الفترة التي سعت إلى توحيد التعليم الأولي والابتدائي وتحقيق المجانية، فالتعليم هو المحرك الأول لإصلاح الأوضاع الاجتماعية داخل المجتمع المصري.

رابعاً: **التيارات الثقافية وعلاقتها بالتعليم**:-

تنوعت التيارات الثقافية التي تواجدت في مصر بتلك الفترة التاريخية وقد أثرت بشكل أو بآخر على مسيرة التعليم في مصر حيث تمثلت تلك التيارات في "أربعة تيارات أساسية وهي: التيار الإسلامي والتيار الأوربي وتيار الدعوة إلى المصرية وتيار الفكرة العربية، فإن آثار هذه التيارات قد امتدت إلى الفترة الحالية وتفاعلت مع ظروف وقوى مجتمعنا فتغيرت بعض ملامحها ونمت ملامح جديدة لم تكن قائمة من قبل، فإذا بنا نرى التيار الإسلامي– مثلاً– قد نقى من الارتباط بالدولة العثمانية خاصة بعد سقوط الخلافة فيها سنة 1924م، كذلك فإن تيار الفكرة العربية بدأ يشتد ويقوى إلى الدرجة التي وضعته في مقدمة هذه التيارات وخاصة منذ الحرب العالمية الثانية وقيام جامعة الدول العربية وبدأ ظهور الخطر الصهيوني وتشكيله تهديداً واضحاً لكل بلاد المنطقة، ولم تكن هذه التيارات هي الوحيدة في الميدان فثمة تيارات أخرى كانت أخفت صوتاً كتيار العالمية الذي نفذ إلى فكرنا من مصادر مختلفة وحاول بعض أصحابه إذابة مصر في ثقافة عالمية غربية الطابع، وحاول البعض المناقض لهم إذابة مصر في حركة ثورة البلوريتاريا المادية التاريخية

والجدلية"[1]فكانت هذه التيارات هي مصدر التطوير والتنوير داخل المجتمع المصري، كما أن هذه التيارات كانت هي المؤثر الأساسي على التعليم سواء بما كانت تقدمه من أفكار حول التعليم هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ما حاولت أن تقدمه بعض هذه التيارات من تطبيق لتلك الأفكار على أرض الواقع بإنشاء بعض المدارس أو الفصول الليلية.

ويتضح فيما يلي علاقة تلك التيارات الثقافية بالتعليم في مصر.

1- **التيار الليبرالي والتعليم:-**

إن الأساس الاجتماعي للفكر التغريبي في مصر "يرتبط بظهور الطبقة البورجوازية الزراعية الجديدة على يد محمد علي خصوصاً منذ عام 1837، وبداية احتكاك هذه الطبقة بالغرب عن طريق البعثات التي أرسلها محمد علي لخدمة النظام الاحتكاري وتجديد مصر... وهذا الفكر الليبرالي لم يولد من بين أصلاب البورجوازية المصرية الجديدة، وإنما بالتبني عن الغرب فهو مستمد من الفكر الليبرالي الأوربي، وكان يستهدف تحرير البلاد من قيود الحكم الاستبدادي لأسرة محمد علي من جهة وتحرير اقتصادها من السيطرة الأجنبية من جهة أخرى... وعن طريق رفاعة الطهطاوي عرف المثقفون المصريون نظم الحكم الغربية وعرفوا كيف يمكن أن تتكتل الطبقات حول مبادئ سياسية واقتصادية عامة وتنقسم إلى أحزاب متصارعة حول هذه المبادئ. وانتقلت إليهم صورة متقدمة عن العمل السياسي في الغرب"[2]ولقد آمن بهذه الأفكار أعضاء حزب الوفد الذين حاولوا أن يطبقوا في تلك الفترة هذه الأفكار فأقرت مجانية التعليم الابتدائي والثانوي والمتوسط وكان ذلك في ظل الليبرالية.

---

1)سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، مرجع سابق، ص443- 444.

2)عبد العظيم رمضان، الفكر الثوري في مصر قبل ثورة 23 يوليو، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004م، ص18- 19.

ومن الناحية الفكرية فقد "طالب أصحاب هذا التيار بضرورة نشر التعليم بكل مراحله وقيام التعليم بنشر التفكير العلمي وهذا يتطلب الآتي:-

1- قطع الصلة بالشرق والتخلي تماماً عن الماضي والالتحاق بالدول الأوربية المتقدمة، واندماجاً في الحضارة الغربية باعتبار أن لها السيادة على حضارات العالم مما يتطلب ضرورة التوافق والتكيف معها.

2- ضرورة أن يكون التعليم على النظام والسياق الأوربي وأن تعمل وزارة المعارف على نشر عقلية البحث العلمي في السياسة والاجتماع"[1] فكان أنصار هذا التيار الثقافي يؤمنون بالتبعية الثقافية للدول الغربية وهو ما فيه محو للتاريخ الثقافي المصري وقضاء على التراث الفكري المتراكم عبر مئات السنين، إلا أنه يحسب لهم السعي إلى تطبيق النظام التعليمي الأوربي الحديث شكلاً ومضموناً.

كما "أن أنصار هذا الاتجاه شجعوا على دراس اللغات الأجنبية وبعضهم شجع على دراسة اليونانية القديمة واللاتينية، كما أنهم طالبوا بالتوسع في دراسة العلوم التطبيقية والاجتماعية الغربية مع إعادة تشكيل ثقافتنا كي تنفتح على الغرب بصورة شاملة، كما قام بعضهم بترجمة عشرات الكتب والمقالات من الثقافة الغربية ونقل مظاهر الفنون والإبداع الغربي وساعد على ذلك انتشار الراديو وأجهزة السينما، ومئات الصحف والمجلات العربية والأجنبية التي انتشرت في الثقافة المصرية"[2] فانتشار الفكر الليبرالي وتطبيقاته العملية في مصر أد إلى زيادة الازدواجية للتعليم في مصر بين التعليم الحكومي الرسمي والتعليم الأجنبي بكل مظاهره سواء في المدارس الأجنبية أو من خلال مظاهره في السينما أو المسرح أو المقالات المختلفة لمؤيديه، كما تواجد فكره

---

1)محمد أحمد درويش، حالة التعليم في مصر من عام 1517- 2013، مرجع سابق، ص129.

2)سعد مرسي أحمد، وآخرون، تاريخ التربية وتاريخ التعليم في مصر، مرجع سابق، ص444- 445.

وتأثرت بـه السيدات داخل المجتمـع الراقـي مـن زي أو استخدام اللغـة الأجنبيـة بـدلاً مـن العربيـة فـي أحـاديثهن، فأسـهم هـذا الفكـر بمظـاهره بزيـادة الفـرق بـين الطبقة العليا وبقية طبقات المجتمـع الأخرى، ومن ثم زيادة احتدام الصراع بين طبقات المجتمع الأخرى.

2- **التيـار الإسـلامـي والتـعـليـم:-**

"يمكـن تقسـيم الفكـر الإسـلامي التجديـدي الـذي ظهـر فـي مصـر منـذ **أواخر القرن التاسع عشر إلى فرعين:**

1- الفكر الإسلامي التجديدي الديني.

2- الفكر الإسلامي التجديدي العقلي.

ويقـف علـى رأس الفـرع الأول مجـدد إسـلامي عظـيم هـو الشـيخ محمـد عبـده، امتداده الشـيخ رشـيد رضـا- بشـكل محـافظ- ثـم جماعـة الإخـوان المسـلمين"[1] فـاتفق التيـارات علـى رفـض الواقـع الـذي كـان قـد وصـل إليـه الفكـر الإسـلامي متمثلاً ذلك في حال الأزهر الشريف وسعى كلاً منهما أن يجدد ويطور الفكر الإسلامي كلاً على طريقته.

كمـا أن أصـحاب التيـار الإسـلامي كـان لهـم رأيـاً فـي التعلـيم مـن جهـة ولهم بعض التطبيقات لهذا الرأي من جهة أخرى حيث "يرى أصحاب هذا الفكر أن إصـلاح الشخصـية العربيـة الحديثـة لا يـتم إلا بالتربيـة الإسـلامية السـليمة للجيل الصاعد ويترتب على هذا الفكر ضرورة أن تصحح برامج التعليم والتربية في عالم الثقافة العربية مع الأخذ في الاعتبار ضرورات العصـر الحـديث مـع الاعتصام بالإسلام والثقافة العربية"[2] فأرجع أصحاب هذا التيار سبل الإصلاح فـي شـتى المجـالات وبخاصـة مجـال التعلـيم إلا ضـرورة أن يسـتقى مـن الإسـلام

---

1)عبد العظيم رمضان، الفكر الثوري في مصر قبل ثورة 23 يوليو، مرجع سابق، ص47.

2)محمود أحمد درويش، حالة التعليم في مصر 1517- 2013، مرجع سابق، ص126.

وأن لكل طريق لا بد أن يكون له تأصيل إسلامي وأن يؤخذ الدين كمفاتيح وأساليب تطويرية للتعليم ورفض أي فكر أو علم ينافي القرآن أو سنة الرسول- صلى الله عليه وسلم-.

ولم يكتفِ أصحاب هذا التيار على مجرد التنظير بل سعوا إلى تطبيق آراؤهم التربوية فحاولوا عام 1927 عقد مؤتمر تعليمي يجمع كل الأقطار الإسلامية لتوحيد مناهج التعليم بها والتركيز على التربية الدينية، وحاول هذا التيار توجيه التعليم توجيه إسلامي وانتقد كثيراً أسلوب تدريس الدين والأخلاق. وشكلت الجماعات الدينية مدارس ليلية وفصول تقويمية ونظمت برامج إضافية للشباب ومعسكرات ركزت فيها على التربية الدينية وأقام هذا الاتجاه بإنشاء جمعيات الشبان المسلمين التي تقوم بإنشاء مدارس لتخريج معلمي الدين والأخلاق واللغة العربية"[(1)] فربط أنصار هذا التيار بين التنظير للتربية الإسلامية وتوجيه التعليم توجيهاً إسلامياً من خلال نشر أفكار الإسلام التعليمية والتربوية وبين التطبيق لتلك الأفكار من خلال أمرين أولهما: إنشاء مدارس ليلية أو فصول تقوية للطلاب في مختلف مراحل التعليم والتي كانت تقوم على التطوع من جانب القائمين فيها بالتدريس غالباً؛ والتي يمكن أن نقول أنها كانت نواة للمدارس الإسلامية التي أنشئت فيما بعد، والأمر الثاني تدريب المعلمين الأكفاء لتحقيق ذلك ولتطبيق هذا الفكر داخل تلك المدارس حتى تكون المنظومة مكتملة.

---

1)محمد أحمد درويش، حالة التعليم في مصر عام 1517- 2013، مرجع سابق، ص127.

3- التيار التعريبي والتعليم:-

"إن الشعور القومي العربي في مصر كان مجهولاً تماماً حتى نهاية الحرب العالمية الأولى. ويرجع ذلك لعدة عوامل تاريخية، أولها: اختلاف الظروف التاريخية التي تكونت فيها مقومات القومية المصرية عن ظروف تكوين مقومات القومية العربية، وثانيها: غلبة الرابطة الإسلامية في مصر على كل رابطة قومية سواء كانت مصرية أو عربية، منذ الفتح العربي لمصر إلى ولادة الحركة القومية العربية، وثالثها: النمو التاريخي المتميز لمصر منذ بداية القرن التاسع عشر"[1]فكان هذا التيار الفكري آخر التيارات الفكرية ظهوراً عن التيارات الأخرى والذي غلب عليه التنظير ليس إلا.

وتربوياً أدرك أنصار هذا "التيار ضرورة التنسيق والتكامل الثقافي والتعليمي بين جميع الأقطار العربية ومع ذلك فلا بد أن يختلف التدريس بين القاهرة وبيروت، بل وحتى بين القاهرة وحلوان ولكن يجب أن تكون هناك وحدة عامة في الأسس والاتجاهات تشمل جميع الأقطار وجميع المدن... ومع إنشاء الجامعة العربية سنة 1945 وما صحبها من منظمات ولجان تزايد الاهتمام بهذا التيار وانعكس ذلك على مناهج المواد الاجتماعية وكتب المطالعة والنصوص"[2] فلقي هذا الفكر ترحيباً من واضعي المناهج التعليمية في مصر ومن متخذي القرار في العملية التعليمية، خاصة وأن هذا الفكر لن يجد معارضة من القصر أو حتى من الاحتلال البريطاني لأن وزير خارجية بريطانيا كان هو الذي اقترح على الدول العربية إنشاء الجامعة العربية لمواجهة مد التيار الإسلامي الداعي لإنشاء الخلافة وعودتها مرة أخرى، فتواجد الفكر العربي تنظيرياً وتطبيقياً داخل مناهج التعليم المصري.

---

1)عبد العظيم رمضان، الفكر الثوري في مصر قبل ثورة 23 يوليو، مرجع سابق، ص95.

2)سعد مرسي أحمد، وآخرون، تاريخ التربية وتاريخ التعليم في مصر، مرجع سابق، ص446.

4- التيارات الإقليمية المحدودة والتعليم:-

تعددت التيارات الإقليمية المحدودة في تلك الفترة بين الدعوة إلى الفرعونية أحياناً أو إلى القبطية مرة أخرى أو إلى المصرية مرة ثالثة واتفقت هذه الدعاوى جميعاً إلى استقلال مصر واتجاهها إلى الداخل وانفصالها عن أي انتماء خارجي "وقد روج أنصار هذا الاتجاه لدراسة التاريخ الفرعوني والقبطي مع الاهتمام باللغة والموسيقى القبطية، والتمسك بالعامية المصرية لغة للكتابة محل الفصحى وإقامة للسياسة التعليمية على فكرة الاتصال الوثيق بالثقافة التقليدية، واهتمام المناهج بدراسة كل ما يتعلق بالحياة في مصر القديمة ثم تطور تاريخ مصر، من هنا نادى بعض أنصار هذا التيار بصعوبة توحيد برامج التعليم بين الشعوب العربية، وضرورة احترام الشخصية الوطنية للأمم العربية بحيث تعنى كل أمة بجعل تاريخها الخاص وجغرافيتها الخاصة أساساً للدراسة فيها"[1] فدعت تلك الأفكار إلى الانغلاق التعليمي وترك التبعية للعالم الإسلامي أو القومية العربية، إلا أن هذه التيارات لم تحقق شيئاً واقعياً في المجال التربوي أو التعليمي داخل مصر واكتفى أنصار هذا التيار بالتنظير دون التطبيق الفعلي لتلك الأفكار.

مما سبق يتضح أن مصر مرت في تلك الفترة الممتدة منذ عام 1923م وحتى عام 1952م بتنوع فكري وثقافي وذلك يرجع إلى تنوع التيارات الفكرية والثقافية، وسعى كل تيار إلى نشر أفكاره ومبادئه ومحاولة تطبيقه في مجال عمله ومنها ميدان التعليم، وعلى الرغم من كون التنوع الثقافي شيئاً يحمد داخل المجتمع المصري آنذاك، إلا أن الأمر ذاته لا يعد شيئاً حميداً داخل ميدان التعليم، فأصبح التعليم متخبطاً لا يعرف اتجاهه الفكري، كما أن هذا التنوع أثر على إيجاد سياسة تعليمية واضحة تتبنى تياراً فكرياً محدداً مما أخر كثيراً من حدوث تقدم ملحوظ في ميدان التعليم.

---

1) سعد مرسي أحمد، وآخرون، تاريخ التربية وتاريخ التعليم في مصر، مرجع سابق، ص446.

تعقيب:

تنوعت مظاهر الحياة داخل المجتمع المصري في الفترة الممتدة من عام 1923 وحت عام 1952م من مظاهر سياسية وثقافية واقتصادية واجتماعية، ومن اللافت للنظر أن كل تلك المظاهر لها آثارها الواضحة على العملية التعليمية برمتها، كما أثر التعليم عليها، فكان التعليم في تلك الفترة في طور البناء وحقلاً خصباً للتجربة.

هذا التأثير المتنوع والمتنافر أحياناً أثر سلباً على التعليم فجعل التعليم متنوعاً ومختلفاً في نوعه وكيفه، فأصبح التعليم يعاني من ازدواجيات عدة، فأصبحت هناك ازدواجية بين التعليم العام والديني، وازدواجية بين التعليم الحكومي والخاص الأجنبي، وازدواجية بين التعليم الحكومي نفسه بين التعليم الأولي الإلزامي والتعليم الابتدائي، كل هذه الازدواجيات قد أثرت سلباً على مسيرة التعليم المصري في هذه الفترة.

إلا أن التعليم تميز في هذه الفترة بأن المثقفين المصريين كانوا يحاولون نشر وتطبيق كل جديد وما هو نافع لمصر، كما تميز التعليم في هذه الفترة أيضاً بازدياد انتشاره كل عام عن العام الذي يسبقه ومن ثم زيادة أعداد المقبولين به، كما كانت ميزانيته في ازدياد مستمر، فأصبح التعليم محل اهتمام من جانب القوى السياسية والاجتماعية والثقافية الموجودة على الساحة المصرية آنذاك، فيمكن القول بأن التعليم كان أشبه بمشروع قومي ولكن بدون رؤية محددة الخطوات يسعى الجميع إلى تحقيقه ولكن كلاً على طريقته.

وتعد تلك الفترة التاريخية من أخصب الفترات في تاريخ مصر فلم يمر على مصر طوال تاريخها الطويل فترة تنوعت فيها الأفكار وتداخلت فيها الايدولوجيات من اليمين إلى اليسار مثلما حدث في تلك الفترة كما أن رياح

التغيير كانت قوية ومتلاحقة وشهدت بزوغ نجم الكثير من مفكرو مصر وروادها في مختلف المجالات سياسياً واقتصادياً وأدبياً، ومن الغريب بأنه حدث في تلك الفترة ما يمكن أن نسميه بالتطور المعكوس في فكر الأمم، فالأمم تبدأ تطورها بالمطالبة بتحسين أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية ثم تنتهي بالمطالب السياسية والدعوة إلى الحرية، أما ما حدث في مصر هو العكس من ذلك تماماً فبدأت تلك الفترة بثورة شعبية من الطراز الأول ألا وهي ثورة 1919 التي كان شعارها الاستقلال التام او الموت الزؤام وانتهت باضطرابات اجتماعية تدعوا إلى تحسين الأوضاع وأجور عادلة، بعيدة في معظمها عن أي مطالب سياسية.

كما أنه يلاحظ في تلك الفترة أن غالبية القادة السياسيين لم يكونوا على مستوى الحدث ولم يكونوا زعماء للأمة بمعنى الكلمة إذ أنهم لم يصروا على موقفهم بالدعوة إلى تحرر الوطن من سبل الاستعمار ورضوا بما كانوا يحصلون عليه من مناصب وزارية أو عضوية برلمانية لم تدم طويلاً ولم يستفيدوا من التوهج الشعبي والتوحد خلف قيادة موحدة في ثورة 1919 وهو الحدث الذي لم يتكرر كثيراً في تاريخ مصر.

وبقى لنا أن نوضح أن أكثر المظاهر الدالة على تغير المجتمع المصري وتطوره هو مجلس النواب المصري الذي حاول أن يضع خارطة طريق مصر في تلك الفترة لتسير على نهجها في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والتي هي محل الدراسة، وهذا ما سوف نعرضه في الفصل التالي.

الفصل الثاني

السياسة التعليمية في مصر

منذ 1923 وحتى عام 1952م

تمهيد

أولاً: أهمية السياسة التعليمية.

ثانياً: أهداف السياسة التعليمية.

ثالثاً: خصائص السياسة التعليمية.

رابعاً: مبادئ السياسة التعليمية.

خامساً: آليات وضع السياسة التعليمية.

سادساً: الجهات المسئولة عن وضع السياسة التعليمية.

سابعاً: قضايا السياسة التعليمية.

تعقيب.

الفصل الثاني
السياسة التعليمية في مصر
منذ 1923 وحتى عام 1952م

تمهيد:

لا شك بأن التعليم هو المحور الأساسي للتقدم إذا ما أرادت الدولة نهوضاً وتقدماً تجارى به الأمم المتحضرة والمتقدمة، ولكي يكون للتعليم دوراً حيوياً وزاداً لأي دولة في عملية التقدم لا بد أن يكون له سياسة تعليمية واضحة المعالم لأن تلك السياسة التعليمية هي بمثابة الخطوط العامة التي ينهل منها التعليم أهدافه وبدونها يصبح التعليم بلا هدف أو رؤية واضحة.

ولكي نصل في مصر إلى رسم سياسة تعليمية صحيحة لا بد من دراسة السياسات التعليمية في الحقب السابقة من تاريخ مصر حتى يتسنى لنا الاستفادة من التجارب السابقة فنستفيد من الإيجابيات ونتفادى تكرار الوقوع في نفس الأخطاء.

ويتناول الباحث في هذا الفصل السياسة التعليمية في مصر منذ عام 1923م وحتى عام 1952م، إذ أنَّ السياسة التعليمية في تلك الفترة تميزت بتنوعها وحداثتها وارتباطها بالأحزاب السياسيةالحاكمة ، وهو ما لم يكن سائداً في معظم الفترات التاريخية السابقة، فلعبت الأحزاب سواء داخل الحكومة أو في مجلس النواب دوراً محورياً في رسم السياسة التعليمية بتلك الفترة، فكانت السياسة التعليمية هي رؤية من جانب النخب السياسية والمثقفة للتعليم في تلك الفترة.

ويتناول الباحث في هذا الفصل أهمية السياسة التعليمية وأهدافها وأهم آليات وضعها، كذلك أهم الجهات المسئولة عن وضعها في تلك الفترة **وسيتضح ذلك من خلال ما يلي:-**

أولاً: أهمية السياسة التعليمية:-

إن السياسة التعليمية لها أهمية واضحة في مجال التعليم وذلك يرجع إلى أن" السياسة التعليمية لأمة من الأمم هي الأهداف العليا التي توحي إلى الدولة بانتهاج خطة خاصة في تربية أبناء البلاد وإعدادهم للحياة وهي التي توثق الصلة بين مراحل التعليم وتجعل منه وحدة قوية متماسكة تتجه مرمى واحد وتنزع إلى غاية واحدة، وهي التي توجه المشرفين على شئون التربية والتعليم والعاملين بالعمل التعليمي نحو تحقيق تلك الغاية لما ينشئون من مدارس ويضعون من برامج"[1] فتمثل السياسة التعليمية مؤشر العملية التعليمية برمتها فتوضح توجهات الدولة تجاه تعليمها، فهي ترسم الغاية من تعليم الأمة.

وتتبين أهمية السياسة التعليمية فيما يلي:-

1- "تحديد السبل التي يجب اتباعها لتحقيق الأهداف التربوية، وتحويل هذه الأهداف إلى أغراض.
2- تساعد على استقرار العمل والتنفيذ حتى مع تغيير المسئولين حيث أنها تحتوي على مبادئ تحكم العمل، وقاعدة توضح طريقة تطبيق المبدأ.
3- تُتخذ كمعايير للتقويم، ففي ضوئها يتم الحكم على الأداء الفعلي.
4- تعتبر دستور عمل لأنها تؤدي إلى الفهم السليم لمتطلبات العمل التربوي، وبالتالي تضمن عدم الانحراف عن الخط المحدد سلفاً.

---

1) سعيد إسماعيل علي، التعليم في مصر، القاهرة، دار الهلال، 1995م، ص 12.

5- تقلل من حدة المركزية لأنها تساعد على تفويض سلطات الإدارة العليا أو المركزية إلى المستويات الإدارية التالية العامة، واللامركزية الخاصة.

6- يتم في ضوئها اتخاذ القرارات باعتبارها أنها تمثل الإطار الذي يتخذ القرار في ضوئه.

7- تحقق اتساق الممارسات داخل النظام التعليمي، كما تساعد على توجيه تصرفات كل من يشارك في العملية التعليمية، وتوفر سجلاً للمساءلة"[1]، ولقد أدركت الجهات المسئولة عن رسم السياسة التعليمية في الفترة من 1923م وحتى 1952م أهمية السياسة التعليمية وقد أوضح النائب وليم مكرم عبيد أفندي- نائب قنا- إن البحث في السياسة التعليمية في **مصريجب أن يشمل النقط الأتية:**

1. هل يجب أن تكون لنا سياسة معينة؟
2. ما هي سياسة التعليم الحالية؟
3. ما هي السياسة التي يجب أن تحل محل السياسة الحالية؟ فأكد النائب أن السياسة التعليمية في مصر يجب أن تكون حرة قابلة للتطور بشرط أن تكون معينة حتى تكون ضماناً كافياً للطلبة والمعلمين أنفسهم، لأن التعليم أمر حيوي يتوقف عليه وجودنا الوطني[2] فظهرت أهمية السياسة التعليمية فنجد أن النواب كانوا يتحدثون عنها منذ الهيئة النيابية الثالثة عام 1926 وهي مرحلة تاريخية مبكرة مما يدل على الوعي الذي كان يتمتع به وحرصهم على التعليم، فحدد النائب ثلاثة محاور توضح أهمية السياسة

---

1) سعاد محمد عيد، تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2013م، ص41.

2) مجلس النواب، الهيئة النيابية الثالثة، الجلسة 23، 2 أغسطس 1926، مرجع سابق ص 312.

التعليمية وهي التأكيد على أهمية وجود سياسة تعليمية واضحة تتفق مع طبيعة المجتمع المصري ونابعة منه وليست سياسة مستوحاه من دول أخرى وأنه يجب أن توضع سياسة جديدة محل السياسة الحاليةفنائب من صعيد مصر وضع ضوابط محددة للسياسة التعليمية مما يدل على الوعي الكامل لدى العديد من نواب الصعيد بأهمية السياسة التعليمية وضرورة وضع محاور تدور السياسة التعليمية في فلكها بشكل يخدم مصالح الوطن العليا.

ثانيا: أهداف السياسة التعليمية:

تعتبر أهداف السياسة التعليمية من الجوانب الهامة التي يجب أن تكون واضحة، فالأهداف هي ما يسعى أي نظام إلى تحقيقه لذلك يجب أن تقوم السياسة التعليمية بتحديد الأهداف أولاً إلا أن في الفترة التاريخية الممتدة من 1923 إلى 1952م لم توضح أهدافاً محددة من قبل وزارة المعارف- التعليم- للسياسة التعليمية إلا في نهاية تلك الحقبة **وقد تمثلت هذه الأهداف في:-**

1- توحيد التعليم في المرحلة الأولى:-

والذي ترتب عليه إتاحة تكافؤ الفرص للجميع، فليس هناك مبررات للفوارق بين المدارس في هذه الفترة خاصة بعد تقرير المجانية.

حيث كانت هناك فوارق بين التعليم الأولى الإلزامي والتعليم الابتدائي، كما كانت هناك ازدواجيات عدة للتعليم ما بين ازدواجية التعليم الأولي والابتدائي وازدواجية بين التعليم العام والتعليم الأجنبي، وأيضاً ازدواجية بين المتعلم المصري الحكومي ككل والتعليم الأجنبي.

2- المسئولية الكاملة لوزارة المعارف في المرحلة الأولى:-

حيث كان الإشراف مشتركاً بينها وبين وزارة الداخلية ممثلة في مجالس المديريات، فكانت مجالس المديريات تابعة إدارياً لوزارة الداخلية إلا أنها كانت

تقوم بإنشاء بعض المدارس الأولية من ميزانيتها الخاصة في بعض الأماكن مساهمة منها في نشر التعليم الأولي، وقد رأت الوزارة في هذه الفترة إن الإشراف المشترك على التعليم يؤدي إلى كثير من الخلافات التي تؤثر تأثيراً سلبياً على حسن سير العملية التعليمية.

3- تحقيق المجانية ونشر التعليم:-

كان هذا المبدأ يمثل أهم أسس السياسة التعليمية من حيث أن الغاية كانت التوسع في التعليم والعمل على نشره بين جميع طبقات الشعب بكافة أنواعه وعلى اختلاف مراحله.

وقد بدأ إقرار المجانية بشكل نسبي في أوائل هذه الفترة، حيث كان قبل دستور 1923م كان التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي بمصروفات وفقاً لسياسة الاحتلال التعليمية، إلا أنه بعد إصدار الدستور بدأت فكرة المجانية تجد سبيلها إلى التعليم فبدأت بنسبة 4% من جملة الطلاب في أي مرحلة دراسية وذلك وفقاً للقوانين المنظمة للتعليم التي صدرت بعد دستور 1923، كما دارت مناقشات داخل مجلس النواب حول زيادة هذه النسبة وبدأت زيادتها تدريجياً إلى أن تم إقرارها بشكل كامل بنهاية تلك الفترة.

4- التقارب بين التعليم الثانوي العام والثانوي الفني:-

وذلك من خلال تقارب المناهج وتوحيد القسم الأول من المرحلة الثانوية بهدف تغيير النظرة المتدنية للتعليم الفني الذي تحتاج إليه البلاد" [1] وقد وضحت هذه الأهداف بعد إصدار نجيب الهلالي- وزير المعارف حينذاك- تقريره عن إصلاح التعليم في مصر والذي جاء شاملاً لكل مراحل التعليم

---

1) وزارة المعارف العمومية، تقرير عن تطوير التعليم في مصر في العام الدراسي 1951- 1952، القاهرة، مطبعة وزارة المعارف العمومية، 1952، ص 5-8.

وموضحاً أول سياسة تعليمية في مصر عام 1944م فعكست القوانين التالية لهذا التقرير مبادئه ومحاولة تطبيق ما جاء فيه.

وبالنظر إلى هذه الأهداف نجد أنها جاءت معبرة عن خلاصة التجارب السابقة بالتعليم المصري منذ إصدار دستور 1923م، فكان هناك تضارباً في الآراء منذ بداية هذه الفترة حول توحيد التعليم الإلزامي مع الابتدائي، كما كان هناك ضعفاً من الدولة تجاه التعليم- خاصة التعليم الحر [التعليم الخاص]- فجاءت هذه الأهداف لتؤكد تعظيم دور الدولة وإعلاء لكلمتها على المؤسسات التعليمية المختلفة، كما أنها أقرت المجانية وطبقتها في المراحل التعليمية المختلفة.

فاستطاعت تلك الأهداف أن تعمل على:-

1. " تحقيق الإصلاح التعليمي، ويأتي ذلك كعائد لإرساء حلول للمشكلات التعليمية إذ أنَّ من أهداف صانعي السياسة التعليمية ومنفذيها تحسين الأوضاع القائمة وترقيتها والعمل على نقل المجتمع من صورة إلى صورة أفضل.
2. توجيه العمل التربوي وتحديد مسارات واتجاهات القرارات التربوية.
3. توفير نوع من الاتساق في القرارات التي تصدرها الأجهزة المختلفة بشأن المشكلات المتشابهة وبذلك فهي توجه العمل.
4. توفير أساس لتقويم الخطط القائمة والمقترحة"[1] فوضوح أهداف السياسة التعليمية جعل العملية التعليمية أكثر تنظيماً من ذي قبل، كما أن مستقبل إصلاح التعليم لم يعد ضبابياً كما كان، بل أصبح أكثر وضوحاً ومحدداً ومعروف الإجراءات التي يجب اتخاذها من أجل التطوير والإصلاح الدائم،

1) سعاد محمد عبيد، تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2013، ص40.

كمـا أن وضـع أهـدافاً محـددة للتعلـيم جعلـه بعيـداً عـن العشـوائية القـرارات الإصلاحية، كما أن تلك الأهداف قللت من فكرة ارتباط إجراءات الإصلاح بشخص وزير المعارف.

ثالثا:- خصائص السياسة التعليمية:

تتعدد الخصائص المميزة للسياسة التعليمية في مصر في الفترة الممتدة من 1923 إلى 1952م **لتشمل ما يلي:-**

1- "**المو ضوعية**: فهـي تبنـى علـى أسـس فلسـفية مشـتقة مـن فلسـفة المجتمـع ومعبرة عن موروثه الثقافي والواقع المجتمعي والرؤيـة المستقبلية للدولـة" [1] وهـو الأمـر الـذي تحقـق فـي أهـداف السياسـة التعليميـة بتلـك الفتـرة حيـث وضـعت علـى رأس أولوياتهـا تحقيـق الهـدف المجتمعـي المتمثـل فـي فكـرة نشر التعليم بحيث يكون متاحاً للجميع ومجانياً لجميع أبنـاء الشعب دون تفرقة.

2- " **الطابع الاختياري للسياسة التعليمية**: لا بد أن تتميز السياسـة التعليمية بحكم كونها- سياسية- بعنصر الاختيار ومعنى الاختيار هنا أن تكون قد تـم ترجيحهـا كبديلمن بـين بـدائل أخرى كانـت متاحـة ولا يعنـي ذلـك مجـرد الاختيار، إنما هو اختيار من بين مجموعة من البدائل العملية يتم اختيـار إحداها في إطار مؤثرات وضغوط مجتمعية تجعل برامج ما مرجحة على غيرها علـى أن يتم هذا الاختيـار وفقاً لحسابات ترى أنـه البرنـامج الأكثـر منفعة والأقل كلفة .

3- **الطابع المستقبلي للسياسة التعليم ية**: يجب أن تتضـمن السياسـة التعليميـة لمجموعـة مـن الأهـداف ولتعمـل مـن خـلال برامجهـا لتعبئـة بعـض المـوارد المتاحـة وتوجيههـا لتحقيـق الأهـداف، وبالتـالي فمـن الصـعب وجـود سياسـة

---

1) سعيد إسماعيل علي، رؤية سياسية للتعليم، القاهرة، عالم الكتب، 1999، ص 39.

لا تتضمن مجموعة من الأهداف المحددة التي لها وظيفة محددة في إطار السياسة العامة للدولة" [1] وقد كانت السياسة التعليمية في مصر منذ عام 1923م وحتى عام 1952م تميزت باختيار فكرة الكم على فكرة الكيف وذلك لملائمتها لطبيعة تلك المرحلة والتي لم يكن التعليم فيها منتشراً بقدر كافي في نواحي مصر بل كان متوفراً في بعض المدن والقرى الكبرى فقط، بالإضافة إلى كونه المصروفات لا يقدر أن يلتحق به سوى الأثرياء.

كما أن أهداف السياسة التعليمية كانت ذات رؤية مستقبلية فكانت تضع نصب أعينها أمرين هامين هما:

- **الأمر الأول:** تقليل الفوارق بين التعليم الثانوي العام والثانوي الفني وذلك للقضاء على النظرة الدونية تجاه التعليم الفني، ويعد هذا أمراً جيداً يحسب لواضعي السياسة التعليمية في مصر بين عامي 1923م وحتى عام 1952م بينما في الوقت الحاضر ازدادت الفجوة والفوارق بين التعليم الفني والثانوي وانحدر مستوى التعليم الفني.
- **الأمر الثاني:** السعي إلى تحقيق المجانية الكاملة داخل المراحل التعليمية المختلفة من المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الجامعية، وهذا أمر بالغ الأهمية لأن غالبية الشعب ظل محروماً من التعليم فترات تاريخية طويلة نتيجة للفقر والفساد الذي كان سائداً لعقود.

4- **التدرج:** فلم تكن السياسة التعليمية بمصر في الحقبة الليبرالية سياسة ذات رؤية متكاملة بل كانت متدرجة بدأت بأفكار تتعلق بقضايا تعليمية هامة داخل منظومة التعليم المصري مثل المجانية أو توحيد المرحلة الأولى من

---

1) عبد اللطيف محمود محمد، تحليل أداء السياسة التعليمية رؤية نظرية وإطار تطبيقي، المنصورة، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، 2010، ص 6-8.

التعليم الأولي، فبدأت تنفيذ تلك الأفكار تدريجياً بأن جعلت المجانية محددة بنسبة في القانون ووفقاً لشروط معينة وأخذت هذه النسبة في ازدياد مع تخفيف القيود شيئاً فشيء حتى تم تعميمها.

كما كان الأمر ذاته مع قضية توحيد التعليم في المرحلة الأولى منه أو مع تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية والتي انتهت الفترة الليبرالية بتوحيد المرحلة الابتدائية مع المرحلة الأولية وبعدم تدريس اللغة الأجنبية في تلك المرحلة.

وعلى الرغم من أن التدرج يبدو منطقياً ومتناسقاً مع طبيعة المجتمع إلا أن سياسة التدرج قد أضرت كثيراً بالتعليم حيث حرم أجيال كثيرة من غير القادرين من ممارسة حقهم في التعليم، فحرم المجتمع من الاستفادة من قدرات هؤلاء ومن ثم أضرت بالمجتمع أيضاً.

5- **الفرد ية**:كانت السياسة التعليمية الموضوعة في معظمها سياسة فردية مرتبطة بشخص وزير المعارف والذي تناوب على منصب الوزارة أكثر من عشرين وزيراً مما أدى إلى تعدد الرؤى حول التعليم وسياسته، وهو ما هاجمه نواب البرلمان المصري الذين تحدثوا عن عدم وجود سياسة تعليمية واضحة فقد انتقد النائب فكري أباظة وزارة المعارف بعدم وجود سياسة واضحة حيث أكد على "أنه ليس لوزارة المعارف سياسة عامة تتبعها، وأن الأمور تجرى فيها دون تفكير وتوجيه وبقوة الدفع من عهد دانلوب"[1] مما يدل على أن الفردية كانت هي السمة الغالبة لسياسات وزارة المعارف والتي استمرت على هذا الأمر لفترات طويلة مما جعلها محلاً للنقل داخل مجلس النواب المصري مما يدل على أن نواب البرلمان كانوا على درجة

---

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية السادسة، الجلسة الثالثة عشر، 15 يونيو 1937، مرجع سابق، ص89.

عالية من الوعي التعليمي والتثقيفي وهذا لا يحدث حالياً رغم أن السياسة التعليمية فردية في الوقت الراهن، ولا أحد من النواب الحاليين يشير إلى ذلك.

6- " **إنـها ذات سلطة شرعية:** حيث أنها ترتكز على القانون وقوة الإلزام الحكومي والقانوني، وبخلاف ذلك يتعرض المواطن لتحمل نتائج عدم الالتزام بها كإيقاع الغرامات عليه باعتبار أن السياسة العامة للتعليم تحكم المجتمع ككل وعليه أن يعمل في إطارها.

7- **أنها نشاط هادف مقصود:** فالسياسة التعليمية من بداية تشكيلها، بوصفها تعليمات تصدر من قبل صانعيها إلى منفذيها وحتى تطبيقها، فإنها تمثل سلسلة من الترابط المنطقي الدقيق والتزاماً منهجياً وفقاً للدافع لصياغتها"[(1)] فوجود قوة القانون يعطي ميزة للسياسة التعليمية حيث أكسبها قوة الإلزام لجهة التنفيذ مما ينعكس ذلك إيجابياً على العملية التعليمية وعلى تطويرها بشكل واضح كما أن كونها نشاط هادف ومقصود جعل أدائها منظم متتابع الخطوات يسير وفقاً لمحددات تم تحديدها بشكل مسبق.

8- **الواقعية:** بمعنى أن السياسة التعليمية لا بد أن تكون نابعة من المجتمع المرسومة له، وقادرة على أن تعالج أخطاء التعليم به، وتمكنه من تحقيق أهدافه مستقبلاً من خلال تقديمها لمنتج تعليمي متميز قادر على تحقيق أهداف مجتمعه وتميزت السياسة التعليمية بمصر في الفترة الممتدة من 1923 وحتى 1952م بالواقعية الشديدة التي قد تكون أثرت سلباً على مسيرة التعليم ككل فركزت على بعض القضايا الجدلية مثل قضايا الكم والكيف التي أثارها طه حسين وإسماعيل القباني مما انعكس سلباً على

---

1) عبد الهادي مبروك النجار، صنع السياسة التعليمية مدخل تحليلي مقارن، مرجع سابق، ص 50.

إهمال قضايا أهم مثل قضايا التوسع في نشر التعليم أو تطوير نظم التعليم بشكل عام.

9- **التجريب:** تميزت السياسة التعليمية في تلك الفترة بعامل التجريب، فكان التعليم حقلاً خصباً للتجريب ومحاولة الاستفادة من التجارب العالمية المتواجدة، وذلك يرجع إلى تولي وزارة المعارف مجموعة من المفكرين والمثقفين الذين حصلوا على قسط كبير من تعليمهم في الدول الأوربية من أمثال طه حسين وأحمد نجيب الهلالي وإسماعيل القباني، كما أن هؤلاء وغيرهم بالإضافة إلى محاولتهم تطبيق ما اقتنعوا به وما رأوه من سياسات في نظم التعليم الأوربية كان قد استخدم بعضهم مجموعة من الخبراء الأجانب لدراسة التعليم المصري ومعرفة عيوبه ووضع سبل إصلاحه أو الحرص على التواجد في المؤتمرات الدولية التي تناقش التعليم وتطرح حلولاً لمشاكله ومن ثم سعوا بشكل أو بآخر إلى محاولة تطبيق بعض من الحلول التي وضعها الخبراء الأجانب للتعليم في مصر، أو تنفيذ المقترحات التي أوصت بها بعض المؤتمرات التربوية الدولية.

مما سبق يتضح أن السياسة التعليمية في الحقبة الليبرالية [1923- 1952] كان لها مجموعة من الخصائص التي ميزتها عن فترات تاريخية سابقة أو تالية لها، فكانت تلك الفترة هي التي وضعت اللبنات الأساسية لتنظيم التعليم ووضع أسس وقواعد حاكمة للتعليم وهو أمر لم يكن موجوداً من قبل.

رابعا: مبادئ السياسة التعليمية:-

عند وضع السياسة التعليمية لا بد أن تحتكم إلى مجموعة من المبادئ العامة التي تعد بمثابة علامات محددة لها وذلك حتى تكون السياسة سليمة وصالحة وتحقق الأهداف المرجوة منها وأهم تلك المبادئ **تتمثل فيما يلي:-**

1- **مراعاة البعد الاجتماعي:**

إن "المجتمع بمؤسساته وما يحمله من أفكار وتوجهات حالية ومستقبلية الحاضن الحقيقي للسياسة التعليمية، بل من أهداف الدولة أن يكون النظام التعليمي جزء من واقعها ومراعياً لأوضاعها، ومستفيداً من كل الموروثات الثقافية وعاملاً هاماً من عوامل نهضتها ورقيها، لذلك تعقد معظم الدول على التعليم آمالاً كبرى، وعن طريقه وإمكانياته ترى المستقبل وتخطط له، وفي ضوئه تصنع سياستها وخططها التعليمية وبذلك تتأثر السياسة التعليمية بجميع المعتقدات والأفكار السائدة في المجتمع، لذا لا يمكن أن تتم صناعة السياسة التعليمية دون وضوح تلك المؤتمرات لأنها الروافد العقلية لتشكيل السياسة التعليمية"[1] فالبعد الاجتماعي يمثل المبدأ الأهم الذي يجب أن تراعيه السياسة التعليمية عند وضعها لأنها تحرص على المحافظة على الهوية الخاصة بالمجتمع وتحافظ على قيمه ومبادئه وتقويم العادات السلبية الموجودة به.

وبالنظر إلى الأوضاع الاجتماعية في مصر ما بين 1923 وحتى 1952م فلقد "تفاقمت المسألة الاجتماعية تفاقماً كبيراً نتيجة سوء توزيع الثرواتوغياب السياسات الاجتماعية، ولا أدل على ذلك من استمرار الهبوط في متوسط الدخل القومي بالنسبة للفرد من 6و9 جنيه في العام خلال الفترة من 1935- 1939م إلى 4و9 جنيه في العام خلال الحرب العالمية الثانية ... فإذا أمعنا النظر في كيفية توزيع الدخل القومي لوجدنا 61% من هذا الدخل يذهب إلى الرأسمالية وكبار الملاك، فقد قدر الدخل القومي عام 1945م بمبلغ 502 مليون جنيه، ذهب منه ما يزيد على 308 مليون

1) عبد الهادي مبروك النجار، صنع السياسة التعليمية مدخل تحليلي مقارن، مرجع سابق، ص49.

جنيه علـى شكل إيجـارات وأربـاح وفوائـد، بينمـا متوسـط أجـر العامـل الزراعـي في العام لا يزيد عن أربعة عشر جنيهاً في العام وفقاً لإحصائيات 1950م... كما أن متوسط الأجر السنوي للعامل الصناعي لا يزيد عن خمسة وثلاثين جنيهاً" [1] في العام فهذه الأوضاع الاجتماعية لغالبية الشعب المصري ومتوسط دخولهم المادية لم تسمح لهم بأن يلحقوا أبنائهم بالتعليم الابتدائي بسبب ارتفاع المصروفات الدراسية التي كانت مقررة والتي كانت تتجاوز عشرة جنيهات عن العام الواحد في المرحلة الابتدائية للطفل أي ما يقرب من 75% من دخل العامل الزراعي السنوي و30% من متوسط دخل العامل الصناعي.

فهذه الأوضاع تمت مراعاتها في النواحي التعليمية لتلك الفترة مراعاة سلبية فجُعل لتلك الطبقات تعليماً مجانياً وهو التعليم الأولي بينما الطبقة التي تمتلك 61% من الدخل القومي جعل لهم التعليم بمصروفات في المدارس الابتدائية والثانوية أو بمدارس التعليم الحر – الخاص– ولهم الفرصة الوحيدة دون غيرهم من طبقات المجتمع للالتحاق بالجامعة التي كانت ذات مصروفات أيضاً.

واستمرت هذه المراعاة السلبية للأوضاع الاجتماعية طويلاً حتى أواخر تلك المرحلة ولم تتحول إلى مراعاة إيجابية للأوضاع الاجتماعية إلا عند إقرار المجانية وتوحيد التعليم في مرحلته الأولى تحت مسمى التعليم الابتدائي، وقد يرجع التأخر في هذا التحول إلى الضغوط التي كانت تمارس على أصحاب الفكر المستنير والصلح للتعليم بمصر من جانب الاحتلال البريطاني والملك والإقطاعيين الذين كانوا يسيطرون على الجهات السيادية التي كان في إمكانها إقرار مثل هذه القرارات وذلك من أجل الحفاظ على مصالحهم الخاصة

1) سعيد إسماعيل علي، التعليم في مصر، مرجع سابق، ص 150– 151.

وكانت تلك الأطراف ترى في التعليم تهديداً لهم وأن أي تغيير اجتماعي يهدد أوضاعهم وسيطرتهم على امتيازاتهم السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

2- **مراعاة البعد الدولي:-**

إذا كانت السياسة التعليمية يجب أن تنبع من رحم المجتمع وثقافته إلا أن مقتضيات العصر ينبغي ألا تتناسى البعد الدولي فإن "تطوير التعليم في المجتمع المصري لا ينبغي أن ينعزل بأي شكل عما يحدث إقليمياً وفي العالم من حولنا وعليه فالتعليم يجب أن يستجيب وبكفاءة للطلب الاجتماعي المتزايد وللحاجات المجتمعية المتغيرة، وللفرص الإقليمية المستجدة، ومن ثم تبرز حاجته إلى رؤية ونظرة مستقبلية مقترنة بالاستفادة من التجارب العالمية التي تنعكس على نظام الدراسة والمناهج والمواد والتخصصات وطرق التعليم والتقييم والإدارة وغيرها" (1) وذلك حتى يكون المنتج التعليمي الصادر مواكباً لمقتضيات العصر قادراً على التفاعل الإيجابي مع التطورات العصرية بحيث يتمكن من مواجهة التحديات الثقافية والاجتماعية التي يمكن أن تواجهه.

وقد راعت السياسة التعليمية في مصر بتلك الفترة هذا البعد فكانت الدولة– متمثلة في وزارة المعارف– بإرسال وفودها في المؤتمرات التربوية والتعليمية الدولية وذلك لمتابعة التطور التربوي على المستوى الدولي، وحدث ذلك في مؤتمرات عدة مثل حضور الوفد المصري ومشاركته في مؤتمر الاتحاد العالمي لجماعات التربية الحديثة الذي عقد بأدنبره من 20 إلى 27 يوليو عام 1925م، كذلك إيفاد وزارة المعارف لمندوب لها إلى معرض الطفل الذي عقد في بروكسل ببلجيكا من 30 يونيو إلى 15 يوليو عام 1928م وذلك لمتابعة كل التطورات في مجال تعليم الأطفال بشكل علمي سليم.

---

1) حامد عمار، محسن يوسف، إصلاح التعليم في مصر، القاهرة، المنتدى العربي للإصلاح، 2001، ص40.

بعد ذلك تتابع إيفاد وزارة المعارف المصرية لممثليها في المؤتمرات العالمية مثل المؤتمر العالمي للتربية الحديثة في عام 1929م والذي عقد بجنيف في سويسرا وكذلك المؤتمر التاسع للتعليم الذي عقد في باريس في شهر أغسطس من عام 1946م، وتميزت كل هذه الوفود بأنها وفوداً رسمية من قبل وزارة المعارف التي كانت تشارك في المؤتمرات وتقدم تقريراً كتابياً إلى وزارة المعارف ليرى ما يمكن أن يطبقه من اقتراحات أقرتها تلك المؤتمرات وسيتم توضيح ذلك بشيء من التفصيل في آليات وضع السياسة التعليمية.

فمتابعة مصر الرسمية لتلك المؤتمرات يدل على حرصها الشديد على مراعاة البعد الدولي في إقرارها لسياستها التعليمية ولكن فيما يتفق مع أوضاعها الاجتماعية والثقافية التي كانت سائدة في تلك الفترة والتي كانت بطبيعتها تختلف كل الاختلاف عن تلك السائدة في الدول الغربية لأن هناك الكثير من الاقتراحات التي تضعها تلك المؤتمرات لا تتفق مع ثقافة المجتمع المصري وسوف يتم عرض تلك المقررات في جانب آليات وضع السياسة التعليمية بمصر.

3- تكافؤ الفرص:-

" يرتبط مبدأ تكافؤ الفرص بمبدأ آخر وهو تحقيق العدالة الاجتماعية للمتعلم وذلك لا يمكن تحققه إلا مع وجود سياسة تعليمية تبنى على تلك المبادئ إذ أن وقائع العدل الاجتماعي على قاعدة المساواة المطلقة، وعلى قاعدة الإنصاف بتقديم العون حسن الحاجة أو الضرورة ترتبط ارتباطاً مباشراً وقوياً بتكافؤ الفرص التعليمية، وإتاحة الإمكانات لتمتع المواطن بحق التعليم بحيث لا تحول العوامل المادية والاقتصادية وأن تمنعه عن ذلك الحق، ثم إنه إذا كانت فرص التعليم من المكونات الجوهرية في التنمية البشرية وإنضاج قدرات الأفراد وطاقاتهم المختلفة، فإن تلك التنمية لا تكتمل حلقاتها إلا من

خلال حق العمل والتشغيل، وضرورة التفهم للظروف الاقتصادية والاجتماعية للفقراء، وتقديم المعونة المالية أو الفنية لطلابهم على أساس الإنصاف للحاجة" [1] هذا الإنصاف في جوهره مبدأ تكافؤ الفرص وهذا المبدأ يحمل في طياته أن تكون عملية توزيع مؤسسات التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي متعادلة ومتساوية بين جميع أبناء الوطن وفي كافة أنحائه، إذ أنه من الضروري أن تكون هناك المؤسسات التعليمية الكافية لجميع أبناء الوطن الواحد دون تفرقة بين حضر وريف.

ولقد بنى أحمد نجيب الهلالي تقريره الذي أصدره حول إصلاح التعليم في مصر عام 1943م على فكرة ومبدأ تكافؤ الفرص فكانت "الفكرة المحورية التي يتردد صداها في التقرير فكرة تكافؤ الفرص التي تبنى على أساس أنه ما دام واجباً على كل فرد أن يبذل لبلاده أغلى ما يمتلك وهو دمه، فليس كثير أن تفرض الدولة على نفسها أن تبذل له أغلى ما عندها من غير تمييز بين طبقة وطبقة ودون النظر إلى الفقر والغنى أو الذكورة والأنوثة أو السن أو العقيدة الدينية أو المذهب السياسي وبناء على ذلك فلا بد من تمكين جميع طبقات الأمة من التعليم على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص... وقد انتقد الهلالي بشدة وضع المجانية في مصر، فعدم وجودها أدى إلى أن تنفق الدولة على الأغنياء ضعف مصروفات التعليم... فدافع الهلالي دفاعاً حاراً عن مجانية التعليم مستنداً لا إلى مجرد المبادئ والفلسفة فقط على أهمية ذلك وإنما كذلك بإحصاءات تبين أن رفع المصروفات وإلغائها لن يكلف الدولة كثيراً" [2] فأكد الهلالي من خلال تقريره أن مبدأ تكافؤ الفرص لا يمكن تحقيقه إلا من خلال

1) حامد عمار، صفاء أحمد، المرشد الأمين في تعليم البنات والأمين في القرن الحادي والعشرين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2015م، ص 39.

2) سعيد إسماعيل علي، التعليم في مصر، مرجع سابق، ص 179- 180.

بعض الإجراءات العملية التي يجب وضعها موضع التنفيذ داخل مؤسسات التعليم المصرية والتي من أهمها المجانية التي يجب إقرارها بشكل كامل مما يسمح بفرص متكافئة ومتساوية للجميع.

إضافة إلى ذلك فإن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية سوف يحقق السلم الاجتماعي الذي يسعى إليه أي مجتمع من المجتمعات فبوجود هذا المبدأ عملياً داخل المؤسسات التعليمية يشعر أفراد المجتمع بالرضا وأن فرص التقدم والرقي متاحاً له وفقاً لقدراته وإمكاناته ومن ثم يخلق توازناً اجتماعياً داخل المجتمع بين طبقاته مما يحمي المجتمع من الصراع الطبقي الذي يؤدي إلى تدمير المجتمع برمته.

إن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يوضح واجب الدولة تجاه مواطنيها لتحقيق حق من حقوقها، كما أن تطبيق هذا المبدأ يزيد من انتماء الفرد إلى وطنه فينعكس هذا الانتماء إيجابياً على الفرد في عمله بشتى المجالات ومن ثم يعود ذلك على المجتمع والوطن بأثره، وهذا على النقيض مما يدعو إليه البعض في وقتنا الراهن عن ضرورة إلغاء المجانية وجعل التعليم للقادرين فقط مما يهدم مبدأ تكافؤ الفرص، ويقلل من انتماء العديد من الفئات غير القادرة– وهم كثر– للوطن، كما أن الوطن سيفقد الكثير من الكفاءات التي لو أتيح لهم التعليم لأبدعت في شتى المجالات، فكم من أبناء للفقراء عندما أتيحت لهم الفرصة للتعليم أصبحوا من أصحاب الفكر المستنير في مصر على مر العقود.

4- **الترابط والتكامل**:-

" إن التنمية البشرية تتم بتكامل عناصر عدة أهمها توافر المعرفة والثقافة والمستوى الاقتصادي المناسب، والمشاركة الإيجابية مجتمعياً وسياسياً والبيئة الصحية السليمة، وكل هذه العناصر لا تتحقق إلا مع وجود نظام تعليمي

ذي جودة عالية متاح لأكبر عدد ممكن قادر على الانتقال بأفراده من الانغلاق إلى النهل من الثقافات المختلفة، ومن التقوقع والفردية إلى العمل الجماعي والمشاركة المجتمعية، ومن الفقر والبطالة إلى فرص العمل والانتعاش الاقتصادي ومن المعاناة من الوهن الصحي والتلوث البيئي إلى الصحة والعافية والبيئة النقية" [1] والنظام التعليمي لا يمكنه أن يحقق ذلك إلا إذا كانت سياسته تقوم على "مبدأ الترابط والتكامل وهذا المبدأ يقوم على جانبين، الجانب الأول: يرى أن السياسة التعليمية ليس بمعزل عن بعضها البعض، بل في إطار مترابط ومتناسق من العلاقات فغالباً ما يأتي فشل السياسات من كونها إصلاحات تنظر إلى التعليم كأجزاء غير متكاملة وغير متفاعلة، ولذلك لا بد من وجود سياسات أساسية وعامة للتعليم ككل، توضع في ضوئها السياسات الأساسية، حيث لا سبيل لعلاج نظام فرعي من النظام التعليمي إلا بالنظر إلى النظام ككل، أما الجانب الثاني: يتمثل في الترابط والتكامل بين السياسة التعليمية وغيرها من السياسات المجتمعية الأخرى، وذلك بحكم العلاقة الشبكية بين التعليم والسياسة الاقتصادية والثقافية وغيرها، ومن ثم فإن أي تغيرات أو مستجدات في هذه القطاعات سوف تؤثر على التعليم وتفرض عليه ضرورة التغيير حتى لا يسير في جهة وقطاعات المجتمع في جهة أخرى" [2] فالترابط والتكامل مبدأ هام سواء أكان ذلك في الجوانب المختلفة للسياسة التعليمية وبعضها البعض، أو فيما بين تلك السياسة ككل من جهة والسياسات المختلفة للمجتمع من جهة أخرى، ولقد كان هذا الترابط والتكامل متواجداً في الفترة الممتدة من عام 1923 وحتى عام 1952م، فمن حيث الجانب الأول المتعلق بالسياسة التعليمية لجميع الجوانب **كانت تتم من خلال أمرين هما:-**

---

1) حامد عمار، محسن يوسف، إصلاح التعليم في مصر، مرجع سابق، ص40.

2) سعاد محمد عيد، تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة، مرجع سابق، ص 60-61.

الأول: أن كل التقارير وبرامج الإصلاح التي كانت توضع للتعليم كانت تصنع برنامجاً شاملاً ومتكاملاً لجميع جوانب التعليم وحاولت وزارة المعارف أن تطبق ذلك.

الثاني: أن القوانين التي صدرت من مجلس النواب في تلك الفترة كانت تشمل المراحل التعليمية المختلفة، كما أنها سعت إلى أن تتناول الجوانب المختلفة للمرحلة التي يصدر بصددها القانون فتناولت القوانين بالتفصيل شروط إنشاء المدارس وشروط اختيار المدرسين والمدير والمدارس وامتدت تلك القوانين لتشمل إقرار التغذية المدرسية وتنظيم سير الدراسة والامتحانات والبرامج الدراسية المقررة داخل الصفوف الدراسية.

أما من حيث الجانب الآخر وهو المتعلق بتحقيق الترابط والتكامل بين السياسة التعليمية وغيرها من السياسات المجتمعية الأخرى فقد أكد على هذا الأمر نجيب الهلالي في تقريره الصادر عام 1943 عن إصلاح التعليم في مصر حيث أكد "أن من الواجب علينا أن نرسم خطة لسياسة التعليم ونبين أهدافه العليا في مصر، ووجهته العامة، لأن هذه الناحية من الموضوع تتصل بالسياسة العامة للدولة، من حيث الغرض من التعليم وديمقراطيته، ونصيبه من ميزانية الدولة، وحق الفقراء فيه، والمساواة في الاستفادة منه، والتوسع فيه كله أو في بعض أنواعه، وصلة ذلك كله بمهمة الدولة، وغير ذلك مما يشبه أن يكون باباً من سياسة الحكومة التي ينبغي أن يقوم عليها" [(1)] فلا يمكن تحقيق إصلاح داخل التعليم دون الأخذ بالاعتبار السياسات المتداخلة الأخرى، فالتعليم دائم التأثير والتأثر بالجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية داخل المجتمع من 1923 وحتى 1952م فكان الكثير من المقترحات ومشروعات

1) أحمد نجيب الهلالي، تقرير عن إصلاح التعليم في مصر، القاهرة، وزارة المعارف، 1943م، ص4-5.

القوانين أو مقترحات إنشاء المدارس التي تطرح داخل مجلس النواب كانت ترفض بسبب عجز الميزانية وقلة الموارد، فمثل الجانب الاقتصادي العائق الأكبر دون تحقيق كثير من الإنجازات في مجال التعليم.

فتحقيق الترابط والتكامل بين جوانب السياسة التعليمية تم بشكل أفضل في نهاية تلك الفترة عن بدايتها ففي البداية كان الترابط ضعيفاً وغير منظم لكن في النهاية خاصة بعد إصدار الهلالي لتقريره الذي يعتبر نقطة تحول في رسم السياسة التعليمية بمصر أصبحت تلك السياسات أكثر اتساقاً مع بعضها البعض من ناحية، ومع السياسات الأخرى للدولة من ناحية أخرى.

5- مواجهة التحديات:-

إن "هناك مجموعة من المبررات هي بمثابة تحديات تقتضي تطوير وتجويد نظاماً التعليمي، والتغلب على كثير من أزماته ومشكلاته في الوقت الحالي، وتتضمن هذه التحديات مجموعة من المعوقات والصعوبات المستجدة، والتي تواجه عمليات التحديث والتطوير في نظامنا التعليمي، وقد يكون بعضها من داخل المجتمع، وبعضها الآخر من خارجه، ولكنها كلها تعتبر قوى مؤثرة وفاعلة، وتحد من قدرة نظامنا ومؤسساتنا التعليمية والتربوية على تحقيق أهدافها، وقد ظلت المؤسسة التعليمية دائماً وليدة المجتمع تؤثر في حركاته العامة، ومتأثر به، ولذلك فأي محاولة لتحديد معالم المؤسسة التعليمية في المجتمع، لا بد أن تقوم على أساس التعرف على التحديات المختلفة التي تواجهه" [(1)] ولقد واجهت السياسة التعليمية في مصر منذ عام 1923 وحتى عام 1952م مجموعة من التحديات السياسية والاقتصادية والثقافية والسكانية، **ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:-**

---

1) عقيل محمود رفاعي، تطوير التعليم العام وتمويله دراسة مقارنة، الاسكندرية، دار الجامعة الجديد، 2008م، ص13.

أ- التحديات السياسة:-

واجه التعليم في مصر مجموعة من التحديات السياسية الناتجة **أمرين هما:-**

الأول: آثار الاحتلال على التعليم في مصر **والتي تمثلت في:-**

1. "**الثنائية في التعليم:** فكان هناك سلمان للتعليم: سلم حديث يشمل المدارس الابتدائية فالثانوية فالجامعة، وسلم ديني يشمل الكتاتيب فالتعليم الثانوي الديني فالأزهرالشريف، علاوة على طريق مغلق يتمثل في المدارس الأولية.
2. **الأمية:** ظلت نسبتها كما هي تقريباً.
3. **الميزانية الضئيلة:** لم تزد عن : 4.5% من الميزانية الكلية للدولة.
4. **التعليم العام:** تغلب عليه الصبغة الأكاديمية، وهدفه إعداد الموظفين.
5. لم يكن هناك من المدارس الثانوية سوى اثنتان في معظم الوقت.
6. **التعليم الفني:** مدارسه قليلة ومهملة لا تؤدي إلى انتعاش اقتصادي.
7. مستوى التعليم منخفض.
8. تعليم البنات أكثر تخلفاً من تعليم البنين" [(1)] فكانت السياسة التعليمية للاحتلال من أهم التحديات السياسية التي واجهت التعليم المصري حيث أحدثت خللاً واضحاً أدت إلى اضطراب التعليم في مصر لعقود شتى مما جعل إصلاح التعليم بعد إصدار دستور 1923م أمراً شاقاً، ويحتاج إلى جهود مفنية، كما أن تركة الاحتلال التعليمية أدت إلى اختلاف في الرؤى حول أولية الإصلاح في المجال التعليمي.

---

1) مصطفى بدران، محمد نبيل نوفل، تاريخ التعليم ونظامه في مصر الحديثة، د. ن، 1964، ص 63- 64.

الأمر الثاني: التغييرات السياسية المتلاحقة والمتقاربة في الوزارات المصرية ومن ثم تغيير مجلس النواب وتغيير في الوزير المختص- وزير المعارف- أي أن التغيير كان يشمل الجهتين التشريعية والتنفيذية مما لم يسمح باكتمال تجربة كاملة في مجال إصلاح التعليم.

ب- التحديات الاقتصادية:

يعد المعوق المالي من المعوقات الهامة التي أضرتبالتعليم في مصر، فالإنفاق المالي هو ترياق الحياة التعليمية فمن خلاله يتم تجهيز الكوادر البشرية القادرة على قيادة مسيرة التعليم وأيضاً يتم به يتم توفير الاحتياجات اللازمة من مباني أو أجهزة أو وسائل تعمل على تطوير منظومة التعليم، ومن ثم وجب عند وضع السياسة التعليمية أن تضع ذلك التحدي في حسبانها وأن تكيف خططها وفقاً للإمكانات المادية والاقتصادية الموجودة بذلك المجتمع، أو أنها تضع في طيات ملفاتها ترتيباً للأولويات المراد تنفيذها، أو أنها تحاول أن تضع أفكاراً تتمكن من خلالها أن توفر الاحتياجات المادية المطلوبة.

ولقد واجهت التحديات الاقتصادية التعليم في مصر بين عامي 1923- 1952م حيث ذكر الهلالي أن مصر تحتاج إلى "أن تنفق على التعليم أكثر من 70 مليوناً، وهو مبلغ يجاوز مجموع الميزانية المصرية العامة عند أعلى حد بلغته في ظروف الحرب الاستثنائية، وهو 65 مليوناً، لم يزد نصيب التعليم فيها على ستة ملايين" [1] أي أن التعليم في مصر وقت صدور التقرير عام 1943م كان يحتاج إلى 11 ضعف عن الميزانية المقدرة له حتى يسير في الطريق الصحيح وهو ما لم يتحقق فبذلك يتضح أن العائق المادي وتقصه كان عبئاً ثقيلاً يواجه الحكومات المتتالية في مجال إصلاح التعليم.

---

1) أحمد نجيب الهلالي، تقرير عن إصلاح التعليم في مصر، مرجع سابق، ص10.

ج-التحديات الثقافية:-

تمثلت إشكالية التغريب الثقافي أهم المشكلات التي تواجه التعليم المصري حيث كانت غالبية المواد الدراسية تدرس باللغة الإنجليزية، كما أن مناهج الجغرافيا كانت تدرس جغرافية بريطانيا جنباً إلى جنب مع تدريس جغرافية مصر، ولقد وعت القيادات الوطنية خطر هذه القضية وسعت إلى تعريب التعليم المصري وقد بدأت ذلك منذ أن كان سعد زغلول وزيراً للمعارف فقد "خاض سعد زغلول معارك عنيفة من أجل تعريب التعليم، أصدر قراراً عام 1906م بأن يكون التدريس باللغة العربية واعتباراً من عام 1907م تزايد عدد المواد الدراسية التي تدرس باللغة العربية في المدارس الابتدائية، كما قرر مجلس المعارف الأعلى في مارس 1907م أن يكون تدريس الجبر والحساب باللغة العربية، وزادت حصص الدين من حصة واحدة أسبوعياً إلى خمس حصص، كما عمل سعد زغلول على استبعاد الكتب التي تتعارض مع الوطنية، وقد نجح في إلغاء كتاب (قانون الامتيازات الأجنبية) بعد معارك عنيفة مع المستشار الإنجليزي" (1) واستمر هذا التحدي قائماً بعد دستور 1923م حيث كانت اللغة الإنجليزية تدرس في المدارس الابتدائية، بل إن القائم على التدريس كان في الأغلب أجنبياً، ولقد رأت لجنة المعارف بمجلس النواب عند إقرار القانون رقم 25 لسنة 1928م الخاص بتنظيم المدارس الابتدائية "ضرورة إضافة مادتي الأخلاق والتربية الوطنية وتدبير الصحة إلى المواد التي يمتحن فيها التلاميذ امتحان إتمام الدراسة الابتدائية امتحاناً تحريرياً" (2) وذلك من أجل الحفاظ على الهوية الوطنية بغرس القيم الوطنية في نفوس التلاميذ منذ الصغر ولمواجهة التغريب الذي كان يواجه المجتمع المصري في تلك الفترة والذي

1) أحمد إسماعيل حجي، التاريخ الثقافي للتعليم في مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002م، ص150.
2) مجلس النواب، الهيئة النيابية الثالثة، الجلسة 27فبراير 1928م، مرجع سابق، ص 427.

أصبح في تراجع مستمر بسبب سعي القيادة الوطنية إلى نشر التعليم الوطني والتقليل من سيطرة الاحتلال البريطاني، وجعل التعليم الأجنبي تحت رقابة الحكومة المصرية وذلك بعد إصدار قانون التعليم الحر، فنجت مصر من براثن طمس الهوية الوطنية الذي وقعت فيه بعض الدول الأخرى مثل دول المغرب العربي وغالبية دول القارة الأفريقية.

د-التحديات السكانية:-

واجهت السياسة التعليمية في مصر إشكالية زيادة الطلب على التعليم فوفقاً للقياسات العالمية وبحساب عدد السكان والطلاب الذين هم في سن التعليم "لكان الواجب أن يبلغ عدد التلاميذ في مدارسنا نحو ثلاثة ملايين مع أن مدارسنا في الوقت الحاضر لا تضم أكثر من مليون وثلاثمائة ألف تلميذ""[1] أي أن هناك نسبة تصل إلى ما يزيد عن 55% من أعداد الأطفال خارج نطاق التعليم بأنواعه المختلفة، وذلك لأسباب عدة منها قلة عدد المدارس فارتفاع النسبة لمن هم في سن القبول كان تحدياً يواجه السياسة التعليمية وعملت الحكومة على مواجهته بأكثر من طريق منها زيادة نسبة المجانية داخل المدارس الابتدائية وتوفير المنح المجانية للمتفوقين من المدارس الأولية ثم إقرار المجانية بشكل تام بعد ذلك، مع العمل على زيادة أعداد المدارس في مختلف مديريات مصر.

1- الربط بين النظرية والتطبيق:-

سعت السياسة التعليمية في مصر منذ 1923 وحتى 1952م إلى الربط بين التنظير والتطبيق عند وضع السياسة التعليمية، حيث كانت محاولات تطبيق السياسات التربوية المقررة وسيلة لتطوير التعليم ومن أهم تلك المحاولات

---

1) أحمد نجيب الهلالي، تقرير إصلاح التعليم في مصر، مرجع سابق، ص11.

كانت المدارس الراقية والمدارس الريفية والمدارس العاملة "فقد كانت الدولة في تلك الفترة راغبة في الارتفاع بمستوى التلاميذ بتقديم تعليم يجمع بين الثقافة والمعارف العامة، والإعداد العملي الذي ساعد الفرد على دخول معترك العمل، وكان هذا الإعداد الأكاديمي العملي يتمشى مع متطلبات البيئة المحلية" (1) فسعت تلك المدارس إلى أن تربط بين ما يدرسه الطلاب وتطبيق عملي له إلا أن هذا الربط وتلك المحاولات لم تتم حتى نهايتها بسبب ترك أصحابها لمناصب القيادة داخل الوزارة ومن ثم فشل التجارب تباعاً.

خامسا: آليات وضع السياسة التعليمية:-

اعتمدت عملية وضع السياسة التعليمية في مصر بين عامي 1923 وحتى عام 1952م على مجموعة من الآليات التي أسهمت في تكوين سياسة تعليمية واضحة قابلة للتطبيق، لأن هذه الآليات كانت في مجملها متنوعة وتقيس الجوانب المختلفة للعملية التعليمية، كما أنها كانت أيضاً تضع حلولاً وخططاً لسير العملية التعليمية بما يتفق مع المجتمع المصري.

وأهمية هذه الآليات ترجع إلى كونها هي الوسيلة التي ترسم الخطوط العامة للسياسة التعليمية.

ويمكن توضيح آليات وضع السياسات التعليمية فيما يلي:-

1) **آلية عقد وحضور المؤتمرات التربوية:**

قد تمثلت هذه الآلية فيما يلي:-

أ- مؤتمر التعليم الأولي:-

تم عقد مؤتمر التعليم الأولي بالقاهرة في الفترة الممتدة من 16 إلى 22 يوليو عام 1925م وكان هذا المؤتمر الأول بعد إصدار دستور 1923

1) أحمد إسماعيل حجي، التاريخ الثقافي للتعليم في مصر، مرجع سابق، ص 191.

وذلك لبحث تداعيات نص الدستور على جعل التعليم الأولي تعليماً إلزامياً، لذلك اقتصر هذا المؤتمر على موضوعات تتعلق بالتعليم الأولي.

حيث "ناقش المؤتمر موضوع التعليم الأولي من زوايا متعددة من حيث الهدف منه، وموضوعه في نظام التعليم، ومناهجه، وأماكن الدراسة وتأثيثها، وإعداد المعلمين والمعلمات، وتوفير الميزانية، وتعليم البنات وغير ذلك من موضوعات تمثل جوانب رئيسية فيه، وقد أوضح المؤتمر أن الهدف من التعليم الأولي يتحدد في تكوين الطفل تكويناً متكاملاً وإعداده للحياة العملية.

وقد انتهى المؤتمر إلى صياغة عدد من التوصيات وهي:

- "ضرورة الربط بين التعليم الأولي والابتدائي تمهيداً لتوحيد التعليم في هذه المرحلة، وذلك على النحو المتبع في الدول الديمقراطية.
- أن تكون طبيعة التعليم في المدارس الأولية في الفرقتين الأولى والثانية مماثلة لما في رياض الأطفال.
- تحديد مدة الإلزام بست سنوات تبدأ من السابعة وحتى الثالثة عشرة.
- تحديد فترة الدراسة الاختيارية بسنتين على الأقل يمارس التلاميذ خلالها التدريبات العملية التي تعد جزءاً أساسياً من عمل المدرسة الأولية.
- ضرورة اتصال التعليم الأولي بمدارس المعلمين والمدارس المتوسطة للزراعة وأيضاً مدارس التجارة لتستقبل طلاب هذه المرحلة.
- أن تشتمل المناهج على الأشغال اليدوية والرسم والموسيقى والأناشيد والتربية الوطنية وغيرها من الأنشطة والهوايات.

- أن تكون المناهج ميسرة وملائمة للبيئات المختلفة.
- زيادة أعداد المعلمين والمعلمات.
- توفير أماكن الدراسة ومراعاة ملاءمتها للبيئة وتوافر الشروط الصحية فيها.
- التأكيد على تنفيذ تعميم التعليم الأولي.
- أن تكون إدارة التعليم الأولي لا مركزية.
- التزام الوزارة بتوفير ميزانية التعليم الأولي" [1].

تميز هذا المؤتمر عن غيره من المؤتمرات التخصصية لأنه لم يتناول التعليم ككل بل تناول موضوعاً محدداً، وهو التعليم الأولي وتناوله من جميع جوانبه ووضع حلولاً لكل ما يمكن أن يعتري هذا النوع من التعليم من قصور، إلا أنه لم يطالب أو يشر إلى ضرورة الدمج بين التعليمين الأولي والابتدائي واكتفى بالإشارة إلى مجرد الربط بينهما كمرحلة من أجل توحيدهما مستقبلاً، كما أنه لم ينتقد كون هذا التعليم تعليماً لا يؤدي إلى التعليم الثانوي أو الجامعي، ولم يطالب بذلك، بل اكتفى بالإشارة إلى أن يكون هذا التعليم مؤهلاً للمدارس المتوسطة الزراعية والتجارية فقط دون غيرها من مدارس عالية.

ب-مؤتمر الاتحاد العالمي لجماعات التربية:-

تم عقد هذا المؤتمر في مدينة أدنبره، من 20-27 يوليو سنة 1925م

حيث تناول المؤتمر مجموعة من المحاور وهي:-

1- التربية ما قبل المدرسة   2- التعليم الأولي

3- التعليم الثانوي   4- التربية الخلقية

5- الأمية   6- تعليم البالغين غير الملتحقين بالمدارس

---

1) نقابة المعلمين، مؤتمر نقابة المعلمين 16-22 يوليو 1925، القاهرة، صحيفة المعلمين، العدد 4، يوليو 1925م، ص 37 - 38.

7- تخريج المعلمين		8- الصحة
9- الجامعات		10- العلاقات الدولية
11- مواصلة تعليم المنتهين من المدارس الأولية " [(1)]

وتعد هذه المحاور غاية في الأهمية ولها علاقة بشكل التعليم ومضمونه في هذه المرحلة حيث مثلت هذه المحاور كل ما يتعلق بالتعليم سواء داخل المدرسة وخارجها، وتخريج المعلمين بالإضافة إلى تعليم الأميين، فعلى الرغم من هذا المؤتمر يعد قديماً إلا أن محاوره معاصره، وقضاياه ما زالت تناقش إلى يومنا هذا مما يوضح تطور الفكر التربوي بتلك الفترة وسعى مصر دائماً إلى اللحاق بركب التقدم في المجال التعليمي.

وقد توصل المؤتمر إلى مجموعة من التوصيات أهمها ما يلي:-

1- "الاتفاق على المواد التي تدرس في المرحلة الثانوية بحيث تشمل علم التاريخ- العلوم الطبيعية وعلوم الحياة- مبادئ الاقتصاد السياسي- الفنون الجميلة- الجغرافيا.
2- تبادل المدرسين في المدارس الثانوية وتسهيل السياحات والرحلات للمدرسين والتلاميذ على السواء في البلاد المختلفة لما في ذلك من فوائد تعود عليهم.
3- وجوب تدريس لغة أجنبية واحدة على الأقل في المدارس الثانوية.
4- يجب أن يدرس المعلم الحقوق الوطنية دراسة مستفيضة بحيث يقف على العلاقات الدولية بين بلاده والبلاد الأخرى.

1) وزارة المعارف، تقرير عن مؤتمر الاتحاد العالمي لجماعات التربية، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1926م، ص 3.

5- أن يدرس تاريخ الوطن وتعقب هذه الدراسة دراسة التاريخ الدولي فيما له ارتباط بتاريخ دولته على ألا تكون هناك مغالاة في تمجيد ما كان وطنياً على حساب علاقة دولته بالدول الأخرى.

6- تبادل المؤلفات والمجلات بين الجهات التي تقوم بإعداد المعلمين في مختلف الدول.

7- ألا يكون هم كل الجامعة التلقين بل يجب الاهتمام بالنواحي الاجتماعية والصحية للطلاب.

8- يجب أن يلم الطالب إلماماً عاماً بتاريخ المادة التي تدرس.

9- يجب أن تكون وظيفة كل جامعة قاصرة على البحث العلمي الخاص دون أن تصطبغ الدراسة بطابع خاص تعرقل أعمالها وتكون روح الجامعة دولية.

10- تتح مدارس لمواصلة الحاصلين على التعليم الأولي يكون هدفها إعداد طلبتها للحرف المختلفة على حسب الظروف المحلية للبلاد التي تقتضيها سواء كانت زراعية أم صناعية أم تجارية وأن تكون هذه المدارس نصف يومية على أن تلحق طلبتها [صبيانها] في الحرف المختلفة في النصف الثاني من اليوم" [1] يعد هذا المؤتمر أول مؤتمر تربويدولي يحضره مندوب مصريمن وزارة المعارف بعد دستور 1923م حيث شهد المؤتمر تواجداً دولياً كبيراً فعرض كل منهم تجربته التعليمية وما قام به في مجال التعليم ومن بينهم مصر تم توصل الحاضرون إلى النتائج السابقة إلا أن هذا المؤتمر سعى إلى نشر التربية الدولية التي لا تعترف بحدود أو خصوصية ثقافية وقد ظهر ذلك جلياً في توصياته

1) وزارة المعارف، تقرير عن مؤتمر الاتحاد العالمي لجماعات التربية، المرجع السابق، ص9-18.

التي دعا فيها إلى تدريس اللغات الأجنبية وعدم صبغ التعليم الجامعي بأي صبغة، والمقصود بذلك نزغ الصبغة الوطنية وعدم اشتغال شباب الجامعات بالعمل الوطني الذي كان منتشراً في تلك الأوقات ضد المستعمر، كما أنه لم يقدم جديداً في مجال التعليم الأولي فيما يخص إلحاقهم بالمدارس العالية- التعليم الجامعي- بل اقترح بتعليمهم بعض الحرف عن طريق إلحاقهم بالمدارس المتوسطة وهو ما أكده مؤتمر التعليم الأولي الذي عقد بالقاهرة في نفس التوقيت تقريباً.

ج- المؤتمر العالمي للتربية الحديثة:-

عقد هذا المؤتمر في مدينة السنيور بالدنمارك عام 1929م، ولقد شاركت مصر في هذا المؤتمر بوفد رسمي من وزارة المعارف، وقد تناول هذا المؤتمر الاتجاهات الحديثة وكيفية تطبيقها ونشرها داخل الأقطار المختلفة.

د- المؤتمر الدولي التاسع للتعليم:-

عقد هذا المؤتمر في مدينة جنيف بسويسرا من 4-9 مارس عام 1946م وقد حضرت مصر هذا المؤتمر بوفد رسمي من وزارة المعارف وشاركت في فاعليات المؤتمر **ولقد تناول المؤتمر ثلاثة محاور هي:-**

- "**المحور الأول:** تقارير وزارة المعارف عن الإصلاحات التعليمية بعد الحرب.
- **المحور الثاني:** مبدأ تكافؤ الفرص في الالتحاق بالمدارس الثانوية.
- **المحور الثالث:** تدريس علم الصحة بالمدارس الابتدائية والثانوية" (1)

1) وزارة المعارف، تقرير عن المؤتمر الدولي التاسع للتعليم العام، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1947م، ص3.

ركزت محاور هذا المؤتمر على إصلاح الحكومات للتعليم بعد الحرب العالمية الثانية مما يؤكد على دور الحكومات في تطوير التعليم دون غيرها من جمعيات المجتمع المدني أو الجهات الخاصة المهتمة بالتعليم مما يدل أيضاً على أن الحكومات هي المحور الأهم في إصلاح التعليم، كما أن المؤتمر اهتم بعرض التجارب الحكومية في إصلاح التعليم من خلال تقديم التقارير عن ذلك وهذا لاستفادة الدول المشاركة من وسائل الإصلاح التي تم تطبيقها ومن ثم العمل على تنفيذها في بلادهم.

وقد أوصى المؤتمر بما يي:-

1. "تنظيم توجيه التلاميذ في السنة النهائية للتعليم الابتدائي.
2. أن يزداد الارتباط بين التعليم الابتدائي وأنواع التعليم الثانوي، على نحو يسمح بالانتقال بسهولة من مرحلة إلى أخرى.
3. أن يزداد الاهتمام بالمدارس التي ليس من أغراضها الإعداد للتعليم الجامعي مثل المدارس المتوسطة.
4. أن يقترن نظم التوجيه بميول الطالب وفقاً لطريقة الملاحظة والبحث السيكولوجي.
5. أن ينفذ مبدأ الاختيار في القبول بالمدارس الثانوية ويراعى فيها الحصول على الشهادة الابتدائية- اجتياز التلميذ امتحاناً- ألا تكون المصروفات عائقاً للالتحاق بالمدارس الثانوية- أن يؤخذ بنظام صناديق الإعانة لتقديم معونات للتلاميذ.
6. أن يكون تعليم مبادئ الصحة إجبارياً في مدارس الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية.
7. ينبغي أن يكون التعليم الصحي عملياً في مرحلة الدراسة الأولية.

8. ينبغي أن تيسر للمدرسين جميع الوسائل والأدوات التوضيحية اللازمة لتدريس علم الصحة. [1] تميز هذا المؤتمر عن المؤتمرات السابقة بأن هذا الطالب هو مركز اهتمام المحاور الثلاث ولم يتطرق المنعقدون بالمؤتمر إلى الجوانب الأخرى في العملية التعليمية.

إلا أن هذا المؤتمر قد أوصى بأمر لا يتفق مع المجتمع المصري حيث تضمن توصياته بأنه "ينبغي أن يبدأ تدريس التربية الجنسية في مرحلة التعليم الابتدائي وأن يتحدث الأطباء للبنين والبنات في مرحلة التعليم الثانوي عن المسائل الجنسية مراعين في ذلك تطور سنهم" [2] وهذا الأمر لا يتفق مع عادات وتقاليد وثقافة الشعب المصري، كما أن المرحلة العمرية التي طالب المؤتمر أن يتم فيها تدريس التربية الجنسية هي مرحلة عمرية مبكرة سواء كانت المرحلة الابتدائية أو حتى المرحلة الثانوية، وهو ما لم يكن يتقبله المجتمع في تلك الفترة مما سيكون إفساداً أكثر منها تربية وإصلاحاً.

هـ-مؤتمر رابطة التربية الحديثة:-

عقد هذا المؤتمر في جامعة السوربون بباريس تحت مسمى (إصلاح التعليم في مختلف الممالك ومدى اتفاقه مع اتجاهات التربية الحديثة) وهذه المؤتمرات على الرغم من انعقادها في الدول الأوربية لكونها مؤتمرات تعليمية دولية تهتم الدول الكبرى بتنظيمها أو حضورها إلا أنها تمس التعليم في مصر لذلك كانت مصر حريصة على حضور هذه المؤتمرات للاستفادة **القصوى منها وتطبيقها على التعليم في مصر وكانت موضوعات المؤتمر تتناول ما يلي:-**

---

1) وزارة المعارف، تقرير عن المؤتمر الدولي التاسع للتعليم العام، مرجع سابق، ص 155- 176.

2) وزارة المعارف، تقرير عن المؤتمر الدولي التاسع للتعليم العام، المرجع السابق، ص 176.

1- "التعليم في المرحلة **الأولى:**

أ- مدارس الحضانة   ب- المدارس الابتدائية

2- مشكلة المدرسة الريفية.

3- التعليم في المرحلة **الثانية:**

أ- التعليم الثانوي العام   ب- التعليم الفني

4- التوجيه والانتقاء: الامتحانات والاختبارات.

5- إعداد المعلمين

6- صلة الآباء بالمدرسة.

7- سيكولوجية الأطفال.

8- التربية الفردية والاجتماعية

9- التربية الإنسانية:

أ- تربية المراهقين .   ب- تربية الكبار.

10- مشكلة الأطفال ضحايا الحروب.

11- التعاون والثقافة الدولية" [1].

اهتم هذا المؤتمر بالتعليم قبل الجامعي منذ مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية مما أعطى المؤتمر زخماً وتنوعاً في المحاور التي تناولها، كما أن المؤتمر قد تناول عدة محاور جديدة وجعل لها مجالاً واسعاً في نقاشاتها مثل الاهتمام بالجوانب النفسية للطلاب والتربية الإنسانية ومناقشة مشكلات الأطفال ضحايا الحروب، مما يعد هذا الأمر توجهاً دولياً جديداً في مجال التعليم بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ويأتي هذا الأمر متسقاً مع توجهات الهيئة الدولية المنشئة حديثاً آنذاك- الأمم المتحدة- وهو ما

---

1) وزارة المعارف، تقرير عن مؤتمر رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، 1947م، ص 5-6.

جعل المؤتمر خطوة هامة في مجال الاهتمام بالرعاية النفسية للطلاب على المستوى العالمي وفي مصر أيضاً.

وقد توصل المؤتمر إلى مجموعة من التوصيات وهي:

1- "اتفق الحاضرون على أن:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة الحضانة من 3 سنوات إلى 6 سنوات أو سبع سنوات وهناك رغبة صريحة في مدها للسابعة على ألا يبدأ تعليم القراءة والكتابة إلا في السادسة وبذلك تصحيح السنة الأخيرة من الحضانة 6-7 كسنة تحضيرية.
- **المرحلة الثانية:** مرحلة ابتدائي من 6 أو 7سنوات إلى 11 أو 12 سنة وهذه مدرسة واحدة للجميع.
- **المرحلة الثالثة:** من 11 أو 12 سنة إلى 15 أو 16 سنة تسمى مرحلة التوجيهية وفيها اختيار أوسع.
- **المرحلة الرابعة:** من 16-18 سنة وهي مرحلة التخصيص.
- **المرحلة الخامسة:** من 18-19 أو 20 سنة المرحلة الإعدادية للجامعة.
- **المرحلة السادسة:**مرحلة التعليم الجامعي[1].

اهتم هذا المؤتمر بتقسيم مراحل التعليم منذ مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الجامعية بكل دقة، بتحديد بداية ونهاية كل مرحلة، مما يدل على وجود دراسات مستفيضة وتقارير كافية قد قدمت إلى هذا المؤتمر حول خصائص المراحل العمرية والتأكيد على ماهية نوعية التعليم الذي يجب أن يقدم في كل مرحلة من هذه المراحل التعليمية.

1) وزارة المعارف، تقرير عن مؤتمر رابطة التربية الحديثة، المرجع السابق، ص 8.

2- بالنسبة للتعليم الابتدائي اتفق الحاضرون على: تأجيل البرامج المحددة إلى ما بعد سن 11 ويكتفى إلى سن 11 بوضع إرشادات عامة فكل ما يراد في هذه المرحلة أن يتصل الطفل بالبيئة اتصالاً واسعاً حراً وأن يكتفى بكسب المهارات الأولية من قراءة وكتابة ورسم ومبادئ حساب.

3- أما التعليم الريفي فقد اتفق المؤتمرون على تقرير حق الطفل في الحصول على أكبر قدر من الثقافة بقدر ما يتسع له استعداده ويلائم قدراته دون أي تفريق بين أبناء القرى وأبناء المدن.

4- لا يجوز البدء بالإعداد المهني قبل 15 سنة ولا يجوز فرض مهنة الزراعة على أبناء الزراع.

5- الاعتراف في الوقت نفسه بحاجات الحياة الريفية والعمل على مقابلتها في برنامج التعليم.

6- وجود التلاميذ حتى سن 15 سنة بالقرب من أهلهم.

7- الإبقاء على مدارس الفصل الواحد أو الفصلين في الجهات المتباعدة.

8- ينبغي أن يحتوي برنامج الدراسة حتى سن 11 سنة على اللغة القومية والحساب والجغرافيا والتاريخ والعلوم الطبيعية.

9- العمل على الإكثار من المدارس ذات الفصلين قدر الإمكان.

10- إنشاء مدارس حضانة في الريف لعدم تفرغ الأم"[1].

اهتم القائمون على المؤتمر بالتعليم الابتدائي والتعليم الريفي، واتضح ذلك من التوصيات السابقة التي أكدت على ضرورة الرعاية النفسية والبدنية للتلاميذ في هذه المرحلة، كما أكدت توصيات المؤتمر على ضرورة الاهتمام بتعليم التلاميذ في تلك المرحلة باللغة القومية وهو أمر لم يكن متواجداً من قبل

---

1) وزارة المعارف، تقرير عن مؤتمر رابطة التربية الحديثة، المرجع السابق، ص

في المؤتمرات الدولية التي كانت تؤكد دائماً على ضرورة نشر الثقافة الدولية، مما يدل على رعاية مصالح الشعوب والأمم المختلفة وهو ما لم يكن متواجداً من قبل.

11- مدارس مركزية من سن 11-15 سنة يكون التعليم من النوع التعليم الثانوي المعروف.

12- أما بالنسبة للمرحلة الثانوية يرى المؤتمرون تقسيم مرحلة التعليم الثانوي إلى قسمين:المرحلة الأولى: من 11- 15 للتوجيه ، والثانية: من 15-18 للتشعب علمي أو أدبي.

13- ضرورة جعل التعليم الثانوي بالمجان ومنح المحتاجين إعانات فوق المجانية.

14- الاتجاه إلى الطرق الحديثة في التدريس.

15- العناية بالأعمال اليدوية والموسيقى والتربية البدنية.

16- أما التعليم المهني فأكدوا عدم وجود تعليم مهني قبل 14 سنة أو 17 سنة ويجب أن يتوافر فيها التشويق والجمال والفائدة، وأن يكون لإعداد ثقافة مهنية مرتبطة بالإعداد المهني وليست ثقافة طبقية.

17- العمل على تزويد مدرس المدرسة الابتدائية أو الأولية بحظ وافر من الثقافة عن طريق إدماج مدارس المعلمين في الجامعات.

18- العمل على إزالة الفوارق المهنية بين المدرسين في مراتب التعليم المختلفة.

19- العناية بدراسة علوم التربية نظرياً وعملياً بالجامعات لإعداد المدرس للتدريس في مرحلة الدراسة الثانوية والعالمية.

20- جمع الأخبار والبيانات الخاصة بما تحقق فعلاً وما هو في الطريق إلى التحقيق.

21- الطرق العملية لدراسة الموضوعات العاجلة مثل ديمقراطية التعليم ومحاربة النازية ونشر التعليم.

22- العمل على دوام الاتصال المباشر عن طريق الرحلات وتبادل الأساتذة والطلاب" [1] تميز هذا المؤتمر بأنه أكد على ضرورة توحيد مرحلة التعليم الأولي باسم التعليم الابتدائي وهو ما لاقى صداه داخل الأوساط المصرية ونادى به طه حسين وغيره وطبق بعد ذلك.

كما أكد هذا المؤتمر على ضرورة الإعداد الجيد للمعلمين وتحسين أوضاعهم المادية وأفرد جانباً كبيراً لإعداد المعلمين وهو ما لم يحدث في مؤتمر دولي من قبل.

إلا أن هذا المؤتمر كغيره من المؤتمرات الدولية كان له جانباً سلبياً في تأكيده على الثقافة العالمية وضرورة نشرها داخل الأقطار المختلفة مما يؤثر سلباً على الثقافة القومية.

مما سبق يتضح أن المؤتمرات التربوية كانت مؤتمرات متنوعة ما بين مؤتمرات محلية وأخرى دولية كانت مصر تشارك فيها بفاعلية لتلك المؤتمرات صداها في رسم السياسة التعليمية بمصر في الفترة بين 1923 و1952م فكثيراً ما كان يحدث تعديلاً في بعض القوانين التعليمية بما يتفق مع بعض توصيات تلك المؤتمرات.

كما كان شيوع بعض الأفكار التربوية داخل الأوساط المصرية كصدى لتلك المؤتمرات كشيوع فكرة المجانية ورفع نسبتها داخل المدارس الثانوية بعد مؤتمر التعليم العام الذي عقد عام 1946م وكذلك شيوع فكرة توحيد المرحلتين الأولية والابتدائية كمرحلة تعليمية واحدة للجميع.

---

1) وزارة المعارف، تقرير عن مؤتمر رابطة التربية الحديثة، مرجع سابق، ص 8-49.

كـذلك كانـت المـؤتمرات الدوليـة دائمـاً مـا تـأتي بـأمر لا يتفـق مـع ثقافـة المجتمـع المصـري كضـرورة نشـر التربيـة الجنسـية بالمـدارس أو العمـل علـى نشر الثقافة الدولية أو تحييد التعليم وعدم صبغه بأي صبغة أو ضرورة تعليم لغة أجنبية على الأقل بالتعليم المحلي منذ مراحله الأولى وهو ما يطالب بـه الكثيـرين حاليـاً فـي المجتمـع المصـري المتـأثرين بالثقافـة الغربيـة ممـا يـدل علـى أن تلك المؤتمرات كانـت تسعى منذ وقت مبكر إلـى نشر ثقافتها وبـث أفكارهـا داخـل الـدول المختلفـة ليكـون سيطرتها فكريـة وثقافيـة علـى تلـك الـدول بالإضافة إلى سيطرتها الاستعمارية عليها.

2) آلية استقدام الخبراء الأجانب:-

اعتمـدت وزارة المعـارف علـى هـذه الآليـة فـي بدايـة تلـك الفتـرة كوسـيلة لتطوير التعليم في مصر بعد إصدار دستور 1923م، حيث استقدمت الوزارة اثنين من الخبراء هما المستر مان والمستر كلاباريد وقد وضع كلاً منهما تقريره عن التعليم وجهة نظره في تطويره.

وسوف يتضح ذلك فيما يلي:-

أ- المستر مان وتقريره:-

كان المفتش مان هو أول الخبراء، هو مفتش المدارس بإدارة المعارف الإنجليزية، وقد طلبت منه الحكومة المصرية متمثلة في وزارة المعارف ان يعد تقريـراً عن سبل إصـلاح التعليم المصـري فـي الفتـرة التـي امتـدت مـن سبتمبر 1928 حتى أبريل 1929م **حيث طلبت الوزارة من مان أن يدرس ما يلي:-**

1. "مدارس المعلمين ومـا يـدرس بهـا من مواد هل تكون مواد تربويـة أن مواد ثقافية؟
2. وضع نظام عام لمدارس المعلمين وفق مبادئ التي يستقر الرأي عليها.

3. درس نظام التعليم الأولي والإلزامي وهل هو ملائم من الوجهتين الاجتماعية والتعليمية لحالة الأمة في الوقت الحاضر.
4. علاقة المدارس المتوسطة بالجامعة.
5. ما هي النسبة التي يجب تخصيصها للتعليم من ميزانية الدولة.
6. ما هو عدد المحال- الفصول- التي يجب إيجادها في كل مرحلة من مداخل التعليم العام بالنسبة إلى عدد السكان وكذلك عدد الأماكن التي يجب إعدادها للتعليم الفني المتوسط أي الصناعي والزراعي والتجاري" [1].

فلم يكن استقدام المسترمان لدراسة التعليم ووضع خطة لتطويره ككل بل وضعت له دراسة نقاط محددة تمثلت في إعداد المعلمين وميزانية الوزارة المثالية للتعليم ودراسة التعليم الأولي ومقدار الفصول المطلوبة في المراحل المختلفة أي أن الوزارة كانت تعاني من إشكاليات في هذه المحاور وقد باءت محاولات الإصلاح بالفشل فلجأت إلى الاستفادة من خبرات دولة متقدمة كبريطانيا في مجال التعليم بالوصول إلى حلول غير تقليدية في هذه المحاور.

وقد توصل التقرير إلى مجموعة من التوصيات أهمها ما يلي:-

1- الإسراع في إنشاء عدد من المدارس الأولية يكفي لتعليم كل من يبلغ سن التعليم الأولي من البنين والبنات في مصر.
2- إنشاء أقسام للأطفال في المدارس الحكومية لتعليم جميع الأطفال.
3- أن يراعى جعل نصيب البنات في التعليم مثل نصيب البنين.
4- توجيه الجهد اللازم لتعميم التعليم الأولي الأساسي.

1) مان، تقرير عن بعض النواحي التعليم في مصر مرفوع إلى وزير المعارف من المفتش مان مفتش المدارس بإدارة المعارف الإنجليزية، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1931، ص د.هـ.

5- وجود توخي الحذر والحيطة في توسيع نطاق التعليم الابتدائي والثانوي والعالي حتى لا تخرج هذه المدارس عدداً من التلاميذ زيادة على العدد الذي يستطيع كسب العيش بطريقة مرضية.

6- أن يوفر لنظار المدارس قسطاً من الحرية أوفر مما يمارسونه الآن مع إيجاد رقابة وافية.

7- أن يعهد في الإدارة الأساسية للتعليم الأولي وما يتبعه من مدارس معلمين أو معلمات أولية إلى إدارة محلية تتكون من مجالس المديريات والمحافظات.

8- فض نظم الامتحانات وتعديله بشكل يساعد على استعمال الطرق القويمة في التدريس.

9- ألا يمتحن الطالب في المرحلة الابتدائية إلا في الرياضة واللغة العربية ولغة أوربية واحدة.

10- أن يباح لتلاميذ المدارس الثانوية التخصص في الدراسة العلمية أو الأدبية ابتداء من السنة الأولى بالمدارس الثانوية.

11- إلغاء الأدوار الثانية للامتحانات في جميع المدارس المصرية لما لها من أثر سيء على النظام التعليمي في مصر.

12- أن تزيد المدارس في اهتماماتها بتربية التلاميذ عامة.

13- أن لا يسمح في مدارس البنات الابتدائية والثانوية بأن يكون الغرض إعداد التلميذات للتعليم الاحترافي الذي قد يرغب بعضهن في تلقيه فيما بعد ما يحجب الغرض التثقيفي العام وهو تهذيب الفتيات وإعدادهن للقيام بواجباتهن المعتادة في الحياة المنزلية والاجتماعية.

14- زيادة عدد المعلمات في المدارس الأولية لتعليم البنين والبنات.

15- الاهتمام بالجانب العملي للتعليم.

16- اتخاذ الإجراءات اللازمة لإدخال الأساليب الحديثة في التدريس.

17- الاستمرار في إرسال خيرة الطلاب المصريين إلى أوربا لدراسة وجوه التطور في نظم التعليم والتربية[1].

وعلى الرغم من قدم اقتراحات الإصلاح التي اقترحها تقرير مان إلا أنها يمكن الاستفادة منها في تطوير التعليم المصري في الوقت الراهن كربط التعليم بالجوانب العملية لما في ذلك من تنمية مهارات المتعلم الذهنية والجسدية كما أن الجانب العملي أكثر تثبيتاً للمعلومة في ذهن الطالب من الجانب النظري، كما يمكن الاستفادة من ذلك في تقليل المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة الابتدائية وذلك حتى يتمكن التلاميذ من إتقان المهارات الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة ومبادئ الحساب وهي من أهم أهداف المرحلة الابتدائية التي تسعى إلى تحقيقها، كما يجب الاهتمام بتوفير الوسائل التي تعين المعلمين على تطبيق طرق التدريس الحديثة وكذلك العمل على زيادة أعداد المعلمين بما يتناسب مع أعداد التلاميذ.

18- اشتراط مستوى لدخول مدارس المعلمين أرقى من المستوى الحالي.

19- تنقيح خطة الدراسة المقررة لكل من مدارس المعلمين.

20- أن لا تقل مدة المقرر المقترح لمعلمي المدارس الابتدائية عن ثلاث سنوات.

21- تنظيم تدريس اللغة الإنجليزية على قواعد تكون أكثر انطباقاً مع أصول علم التدريس.

---

1) مان، تقرير عن بعض نواحي التعليم في مصر، مرجع سابق، ص 103.

22- اتخاذ الإجراءات اللازمة للحصول على عدد كاف من المدرسين الإنجليز لتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية والعالية.

23- إنشاء معهد التربية.

24- عدد المحال- الأماكن- الموجودة حالياً بالمدارس الأولية هي 531000 محل في حين أن البلاد تحتاج فعلاً إلى ما يقرب من 1500000 محل، إذا جعلت مدة الدراسة خمس سنوات فقط.

25- تقرير الميزانية تقرره السلطة المختصة بعد فحص جميع ما تتطلبه المصالح الأخرى من مال الحكومة فحصاً وافياً" [1] وبالنظر إلى ما توصل إليه تقرير مان نجد أن التقرير لم يكتف بما أوكل إليه من دراسة بل تطرق إلى دراسة النظام التعليمي ككل حيث شمل إدارة التعليم العام والمدارس الابتدائية والثانوية وكذلك نظم الامتحانات والمدارس الفنية والأولية وطرق التدريس والنواحي الصحية لتلاميذ المدارس، وهو ما لم يطلب منه، ووضع لها تصوراً فيما يخص تطويرها؛ كما يعاب على التقرير أيضاً اهتمامه الواضح بتدريس اللغة الإنجليزية وضرورة العناية بها وأهمل الحديث بالاستفاضة هذه عن تدريس اللغة مما يعد إهمالاً لأحد مقومات الوحدة الوطنية المصرية وهو عامل اللغة.

كما أن التقرير دعا إلى عدم التوسع في التعليم العام خوفاً من البطالة واكتفى بالإشارة إلى تطوير نظم الامتحان وتعديل التعليم الابتدائي مما يوضح أثر الاحتلال ونظرته غلى ما يجب أن يكون عليه التعليم المصري بوصفه انجليزي الجنسية والثقافة ومن ثم لا يريد لدولة من قبل دولته أن تنهض وتتقدم، بل وضع لها ما يتفق مع سياسة بلاده الاستعمارية.

---

1) مان، تقرير عن بعض نواحي التعليم في مصر، المرجع السابق، ص 113.

كذلك لم يكن أميناً في تقرير احتياجات مصر من الإنفاق المالي على التعليم وترك ذلك لتقرير الحكومة، وذلك يوضح خطأ وزارة المعارف في الاستعانة بخبير تربوي من الدولة المحتلة، ومن النتائج المباشرة والسريعة لتقرير تم إنشاء معهد التربية كاستجابة لما أوصى به التقرير.

فتميز التقرير بأنه صادر عن خبير في مجال التعليم بدولة من أفضل الدول في نظم التعليم مما كان له أثراً واضحاً على توصياته التي كانت في معظمها توصيات عملية ويمكن بالفعل تطبيقها في مجال إصلاح التعليم المصري في الجوانب التي أوصى بها، ويمكن الاستفادة من هذه التوصيات في تطوير التعليم المصري الحالي، لأن بها حل لكثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم المصري مثل الضعف العام لمستوى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية والتي أوجد لها التقرير حلاً في أمرين هما تخفيض المواد التي تدرس بالمرحلة الابتدائية وتطوير إعداد المعلمين المتخصصين لتلك المرحلة، كما يمكن الاستفادة من توصيات التقرير في جوانب أخرى يمكن الاستفادة منه في إصلاح التعليم المصري في الوقت الراهن.

ب- كلاباريد وتقريره:

كان كلاباريد يعمل طبيباً لعلم النفس في كلية العلوم- جامعة جنيف- طلبت منه وزارة المعارف أن يقدم خطة شاملة لإصلاح التعليم في مصر وكان ذلك في أكتوبر عام 1928م وقدم تقريره في مايو عام 1929م وقد توصل كلاباريد إلى مجموعة من المبادئ التربوية جعلها بتقريره المرفوع **إلى وزارة المعارف من أهمها ما يلي:**

1. يجب أن تكون التربية وظيفة الحاجة والمصلحة فإذا كان التعليم مثمراً لا بد أن يكون محوره مصلحة التلميذ فالمسألة بالنسبة لمصلحة التلميذ مسألة حياة أو موت.

2. اللعب: فقد أثبت علم النفس أن اللعب ميل فطري في الطفل وله أثره التربوي فيه.
3. الغرضية: بأن يجعل التلاميذ يستشعرون بفائدة العمل الذي يُطلب منهم أداؤه.
4. الحرية.
5. أن يكون التعليم فردياً- اجتماعياً: أما بوجوب كونه فردياً يجب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، واجتماعياً: أن يكون متصلاً بالحياة الاجتماعية.

تميزت هذه المبادئ بالحداثة وبقدرتها على تطوير التعليم إذا ما تم تطبيقها، فالتعليم من خلال اللعب من أهم الاستراتيجيات الحديثة والتي يستطيع الأطفال خاصة في المرحلة الابتدائية التعلم من خلالها، كذلك لا بد أن يكون للتعليم هدف يغرس في نفوس الطلاب يسعون إلى تحقيقه من خلال التعليم، أيضاً إن نجاح التعليم يتوقف كثيراً على مراعاة الفروق الفردية وأيضاً ربط التعليم بالمجتمع والبيئة المحيطة، فهذه المبادئ تصلح لإصلاح التعليم حالياً، ولكن تبنيها يجب أن يكون بشكل عملي بالمناهج الدراسية وسبل إعداد المعلمين وفي طرق التدريس وليس تبنيها نظرياً كما هو في الوقت الراهن.

أما من ناحية الجانب التطبيقي فقد توصل تقرير كلاباريد إلى:

1. يجب أن يعهد بتربية التلاميذ حتى سن التاسعة إلى معلمات لا إلى معلمين.
2. تجنيس الصفوف الدراسية ويتم هذا بتوزيع التلاميذ وفقاً للسن ومستوى الذكاء.
3. يجب في بداية السنة الدراسية وفي كل ثلاثة شهور إجراء اختيار لكل تلميذ لحالته الجسمية وكذلك مستوى الذكاء.

4. التقليل من استعمال كتب مقررة أو حفظها.
5. أن تكون اللغة العامية إلى حوالي سن العاشرة أو الثانية عشرة هي لغة تعليم الطفل لمنع الثنائية في اللغة العربية.
6. إنشاء معهد عالٍ للتربية" [1]تميز هذا التقرير عن سابقه بأن هذا التقرير قد وضع على أسس من الاختبارات النفسية لقياس مستوى الذكاء لدى الطلاب، كما اهتم التقرير بالطلاب وكيفية إعدادهم جيداً من أجل تقبلهم او تهيئتهم للتعليم، وهي المرة الأولى التي كان يتم الدعوة فيها للاهتمام بالطلاب بناء على نتائج مقاييس واختبارات علمية.

كما أوصى التقرير بإسناد تعليم التلاميذ حتى سن التاسعة إلى معلمات أي إلى نهاية الصف الثالث الابتدائي حالياً، وهذا يرجع إلى طبيعة الطفل في هذه المرحلة والتي يكون فيها مرتبطاً أكثر بالأم، فتكون المعلمة بالمدرسة بديلة عن الأم بالمنزل، ويمكن الاستفادة من ذلك في الوقت الراهن بجعل التعليم في الصفوف الثلاث من المرحلة بالابتدائية للمعلمات، أيضاً يمكن الاستفادة من نتائج وتوصيات هذا التقرير بتوفير الاختبارات الدورية على الطلاب في جميع المراحل الدراسية جسدياً وعقلياً بصفة دورية، مما يعني المتابعة المستمرة لتقدم أو تأخر التلاميذ ووضع برامج علاجية لحالات التأخر، وتقديم حوافز مجزية لحالات التقدم مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

إلا أنه يؤخذ على التقرير أنه دعا إلى أن تكون اللغة العامية هي لغة التدريس في المرحلة الابتدائية، وهو ما يعد محاربة للغة العربية وإضعافها وأيضاً إن هذا الأمر يسهم في زيادة التغريب الثقافي مما يؤثر على الهوية الوطنية.

---

1) كلاباريد، تقرير مرفوع إلى وزارة المعارف من مستر كلاباريد، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1931م، ص26- 59.

وقد توصل كلاباريد إلى ما توصل إليه مان من قبل وهو ضرورة إنشاء معهد للتربية لإعداد المعلمين لمراحل التعليم المختلفة.

مما سبق يتضح أن آلية استقدام خبراء أجانب لم تعتمد عليها الوزارة إلا في بداية تلك الفترة ولم يتم تكرار تلك التجربة فيما بعد إذ أن الوزارة قد اعتمدت على المؤتمرات الدولية كبديل عن استقدام الخبراء الأجانب، وكذلك اعتمدت على مجموعة من المفكرين المصريين أمثال طه حسين وإسماعيل القباني وأحمد نجيب الهلالي في قيادة مسيرة تطوير التعليم.

ويلاحظ كذلك أن آلية استقدام الخبراء الأجانب كان لها أثرها في رسم السياسة التعليمية، فتنفيذاً لتوصياتهم قد تم إنشاء المعهد العالي للتربية عام 1929م لإعداد المعلمين إعداداً تربوياً مناسباً وهذا له دلالة على أهمية إعداد المعلمين إعداداً تربوياً وكبديل لمدرسة المعلمين التي تقوم بهذا الدور، كذلك تم تعديل عدد سنوات التعليم الأولي وفقاً لما أوصت به تلك التقارير.

3)آلية إعداد الدراسات والتقارير:-

تعدد آلية إعداد الدراسات والتقارير والتي يمكن توضيحها فيما يلي:-

أ- آلية التقارير السنوية:-

نهجت وزارة المعارف أسلوباً متميزاً يتمثل في إعداد التقارير السنوية عن حالة التعليم في مصر والتي كانت تصدر بشكل دوري في نهاية كل عام دراسي بداية من العام الدراسي 1923/ 1924م وحتى نهاية العام الدراسي 1951/ 1952م **وكانت تلك التقارير تقوم على أمرين:**

الأول: رصد الواقع والذي كان يشمل حالة عدد المدارس المصرية الموجودة ونوعها عدد الطلاب وأعداد المدرسين والمناهج الدراسية التي تدرس.

الثاني: توضيح ما سوف يتم في العام الدراسي القادم خاصة في مجال التوسع في اعتناء المدارس بمختلف مراحلها أو في مجال إعداد المعلمين او المناهج الدراسية.

وتميزت هذه التقارير بالواقعية لأنها كانت نابعة من بيانات صحيحة موجودة فعلياً مما يجعل عملية البناء للسياسة التعليمية أكثر واقعياً مما يمكن أن تبنى على بيانات أخرى.

فتوافر مثل هذه التقارير في الوقت الحالي بحيث تتضمن فعلياً ما هو موجود، وما سيتم في العام التالي أمراً هاماً لإصلاح التعليم وتطويره بشكل منظم وبخطى ثابتة بدلاً من العشوائية في سبل الإصلاح.

ب- تقرير الهلالي عن التعليم الثانوي:-

أصدر أحمد نجيب الهلالي عام 1935م تقريراً عن إصلاح التعليم الثانوي هذا التقرير **جانبان هما:** رصد لعيوب التعليم الثانوي، **والثاني:** يشمل حلولاً لتلك العيوب والمشكلات.

وقد تمثلت هذه العيوب في: "ازدياد عدد المواد الدراسية وعدم التناسب بين ما يدرسه الطالب للثقافة العامة وما يجب تدريسه تمهيداً للتخصص ونظام الامتحانات وكذلك إهمال شأن المعلمين ... وقد رأى الهلالي أن أساس هذه العيوب يرجع إلى عدم استقرار السياسة التعليمية في مصر بتلك الفترة.

وقدم الهلالي حلولاً لوضع سياسة تعليمية واضحة للتعليم الثانوي تتمثل فيما يلي:-

1. الاعتماد على قرارات مؤتمر التعليم الذي تم انعقاده في روما أغسطس سنة 1934م والذي أكد على أن غاية التعليم ليست تزويد الطلاب بالمعلومات فقط، ولكن تهيئتهم للحياة.

2. الاستفادة من خبرات الدول التي كانت لها تجارب مماثلة في مجال التعليم من قبل مثل فرنسا وانجلترا وإيطاليا.
3. استشارة رجال التربية والتعليم.
4. تقسيم المرحلة الثانوية **إلى قسمين هما:-**

القسم الأول: وهو مرحلة عامة لمدة 4 سنوات يعد بعدها الطالب للتخصص [علمي- أدبي].

القسم الثاني: وهو **مرحلة** التوجيهية ومدتها عام" [(1)] وكان لهذا التقرير صداه في إصلاح التعليم الثانوي وقد تمثل ذلك في القانون رقم 110 لسنة 1937م والذي تبنى وجهة نظر أحمد نجيب الهلالي في فكرة تقسيم المرحلة الثانوية إلى قسمين جعلت مدتها خمس سنوات منها أربع سنوات للدراسة العامة وسنة أخرى للتوجيه بقسميها العلمي أو الأدبي، وقد يرجع سرعة الاستجابة إلى هذا التقرير ووضعه في إطار التنفيذ إلى كون مصدره هو وزير المعارف نفسه الذي كان يتولى الوزارة وقت صدور هذا القانون.

فتميز هذا التقرير بالتخصصية الدقيقة والتي تناولت المرحلة الثانوية من خبير تربوي مما جعل رؤيته لمشكلات التعليم الثانوي ثاقبة ويمكن الاستفادة منها في الوقت الراهن، فمنذ عشرات السنوات يتم الحديث عن تطوير نظم التعليم بالمرحلة الثانوية وتكدس المواد الدراسية بها، ولم يتم تطوير أي شيء، ومن أجل إصلاح التعليم الثانوي يمكن وضع توصيات هذا التقرير قيد التنفيذ بتخفيض المواد الدراسية وأن يكون هدف المرحلة الثانوية إعدادهم للحياة،

1) أحمد نجيب الهلالي، التعليم الثانوي عيوبه ووسائل إصلاحه، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1935م، ص 4-6 و ص 35.

وأن أي تطوير لا بد أن يكون صادراً باستشارة رجال التعليم لأنهم أكثر الفئات دراية باحتياجات التعليم المصري.

ج-دراسة إسماعيل القباني عن السياسة التعليمية:-

تناولت هذه الدراسة مشكلات التعليم في مصر وركزت على ثنائية التعليم الابتدائي والإلزامي وحاولت أن تضع مجموعة من الحلول من أجل إصلاح **التعليم في مصر تمثلت في:**

1. "الاهتمام بالناحية الكيفية إلى جانب الناحية الكمية في التعليم.
2. ربط التعليم بواقع المجتمع وذلك لتجديد ما تتطلبه ظروف المجتمع وما يهدف إلى تحقيقه.
3. العمل على تنمية الشخصية المتكاملة من مختلف الجوانب الجسمية والنفسية والوطنية والاهتمام بميول الطلاب.
4. تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص من خلال اشتراك جميع الأطفال في تعليم واحد معتمداً على المرحلة العمرية التي تتمايز فيها الاستعدادات والميول ومن ثم توجيههم إلى مجالات التعليم التي تناسب كلاً منهم.
5. الاهتمام بالتربية الخلقية بما يعين الطلاب على مواجهة أمور الحياة.
6. إصلاح نظم الامتحانات" [(1)] تميزت هذه الدراسة بأنها تأثرت بالاختبارات النفسية التي طبقها القباني مع كلاباريد حين حضوره إلى مصر عام 1929م وإعداده لتقرير عن إصلاح التعليم في مصر، حيث سلك القباني نفس النهج مما جعله يؤكد على أهمية العناية بالنواحي المتكاملة لشخصية التلميذ وليس الاهتمام بالجانب المعرفي فقط.

---

1) إسماعيل محمود القباني، سياسة التعليم في مصر، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر،1949م، ص19.

كما أكد على ضرورة العناية بالكيف التعليمي على حساب قضية الكم وهي القضية التي شغلت حيزاً كبيراً من رجالات التربية في مصر وسيتضح ذلك من خلال عرض تلك الآراء في عرض آلية الآراء التربوية التي كانت آلية هامة من آليات وضع السياسة التعليمية في مصر خلال الحقبة الليبرالية.

كما أن هذا التقرير يعد من الآليات الرسمية لصنع السياسة التعليمية التي دعت إلى توحيد مرحلة التعليم الأولي والمرحلة الابتدائية كتحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص، كما أنها الدراسة الأهم التي سلطت الضوء على قضية الكيف بجوار الكم مما ينعكس على تحسين العملية التعليمية وتطوير أداء الطلاب بعد تخرجهم بشكل يمكنهم من مواجهة صعاب الحياة بما تعلوه خلال فترة دراستهم، وهذه الدراسة يمكن الاستفادة منها في الوقت الراهن بالتركيز على الكيف التعليمي وذلك بعد ما حقق التعليم في مصر الانتشار ووصل إلى الكم المطلوب بقى له أن يحقق الكيف بأن تتوافر مبانٍ مناسبة تعمل على تخفيض الكثافة إلى المعدلات العالمية وأيضاً توافر الميزانية المناسبة وتطوير إعداد المعلمين وتعديل المناهج الدراسية بما يحقق الكيف المطلوب.

د- تقرير الهلالي عن إصلاح التعليم في مصر:-

أصدر الهلالي تقريراً مفصلاً عن إصلاح التعليم في مصر عام 1943م والذي جاء شاملاً لكل جوانب التعليم في مصر، ورؤية شاملة حول وضع سياسة ثابتة للتعليم في مصر، حدد فيه ما يجب أن يكون في إصلاح التعليم حيث أكد على أن "الأمة يجب أن تتوسع في التعليم طولاً وعرضاً وعمقاً، أما الطول فيعنون به زيادة مدة الدراسة، سواء في ذلك التعليم الإلزامي للصغار والتعليم التثقيفي للشباب، والتعليم التكميلي للكبار ... وأما العمق فيعنون به إتقان التعليم من حيث اختيار نوعه وتقدير مادته والملائمة بين ذلك وبين طاقة المتعلم وحاجته، على أنه ينبغي أن يلحظ في ذلك غرضان:

الأول: منفعة التعليم نفسه، **والثاني:** منفعة الأمة" [1] فأكد الهلالي على ضرورة نشر التعليم وجعله متاحاً للجميع كما ناقش ضرورة أن يكون التعليم متميزاً، كما ناقش قضية ميزانية التعليم وما يجب أن يكون بالنسبة لما ينفق على التعليم، كما ناقش الهلالي في تقريره الأعداد التي يجب أن تكون في المدارس المصرية ونسبتها إلى الأعداد الحالية، وتناول أيضاً السياسة التعليمية وأهميتها، كما تناول المواد الدراسية التي تدرس بالمواد الدراسية على اختلاف أنواعها.

كانت آلية إعداد الدراسات والتقارير من أكثر الآليات تأثيراً في رسم السياسة التعليمية بمصر في تلك الفترة وذلك يرجع إلى طبيعة الأشخاص المقدمة لتلك التقارير، فإسماعيل القباني كان وكيلاً لوزارة المعارف ونجيب الهلالي تولى وزارة المعارف ثلاث مرات، في المرة الأولى التي تولى فيها الوزارة أصدر تقرير عن إصلاح التعليم الثانوي بينما في المرة الثانية أصدر تقريره عن إصلاح التعليم في مصر، وهذا يوضح أن السياسة التعليمية كانت مرتبطة بأشخاص؛ وليس بمؤسسات يزداد الاهتمام بتنفيذها كما كان واضعها في منصبه داخل وزارة المعارف، ويقل تنفيذها إذا ابتعد عن الوزارة، ومن جهة أخرى فإنه ذلك يوضح بأن غالبية اقتراحات إصلاح التعليم كانت تأتي من وزارة المعارف بالإضافة إلى دورها كجهة تنفيذية للسياسات التربوية الموضوعة.

---

1) أحمد نجيب الهلالي، تقرير عن إصلاح التعليم، مرجع سابق، ص 8.

4) آلية تشكيل اللجان:-

استخدمت اللجان ضمن آليات صنع السياسة التعليمية وذلك لما لها من دور فعال في التطوير الفعلي للتعليم، كما انها الآلية الأكثر شيوعاً من جانب الجهات الحكومية لدراسة المشكلات التي تواجهها ووضع حلولاً لها.

ومنذ عام 1923 وحتى 1952م شُكلت العديد من اللجان بهدف دراسة بعض المشكلات التعليمية آنذاك ووضع حلولاً لها ومن أهم هذه اللجان ما يلي:-

أ- لجنة إصلاح التعليم الأولي:-

شكلت وزارة المعارف لجنة لإصلاح التعليم الإلزامي عام 1940م والتي تقدمت بمشروعها لإصلاح هذا التعليم إلى المجلس الأعلى للتعليم عام 1941م وكانت ملامح الإصلاح تتمثل في "إقرار مبدأ توحيد التعليم الإلزامي والتعليم الابتدائي، على أن يبدأ هذا المبدأ على خطوات تفادياً للطفرة، وتحقيقاً لذلك اقترحت اللجنة أن تكون مدة التعليم الإلزامي ست سنوات من سن السادسة ليكون معادلاً لمرحلتي رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، على أن يكتفى في أول الأمر جعل المدة خمس سنوات، ترفع إلى ست عندما تتوافر للدولة الموارد اللازمة لذلك. واقترحت اللجنة كذلك أن تكون الدراسة في الفرق الأربع الأولى من التعليم الإلزامي معادلة لمثيلتها في السنتين الثانية والثالثة برياض الأطفال والسنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية ويترتب على هذا ضرورة إلغاء اللغة الأجنبية من السنة الثانية بالتعليم الابتدائي، وفي نهاية هذه المرحلة- أي حوالي سن العاشرة- يجوز لكل طفل من أطفال التعليم الإلزامي أن يتقدم إلى امتحان مسابقة يمنح المتفوقون فيه المجانية بالمدارس الابتدائية، ويتسنى لهم بذلك الانتقال إلى السنة الثالثة الابتدائية، ثم إلى التعليم الثانوي إذا استمروا في التفوق، أما من لا يحصلون على هذه المجانية فيتابعون

الدراسة بالمدارس الإلزامية سنة أخرى- ترفع فيما بعد إلى سنتين وتصبغ الدراسة في هذه المرحلة الأخيرة صبغة عملية، بحيث تعد الطفل لحياته المستقبلية" [1] مثلت اقتراحات هذه اللجنة اعترافاً حكومياً من قبل وزارة المعارف الذي أوضح ضرورة توحيد التعليم الأولي والابتدائي، كما أن هذه الاقتراحات مثلت خطوات عملية لتحقيق هذا الأمر بشكل مرحلي تبدأ بأن يكون لمتفوقي المدارس الأولية الحق في دخول المدارس الابتدائية مجاناً وهو أمر لم يكن متاحاً لهم من قبل إلا أنه يعاب على تلك المقررات ربط المجانية والالتحاق بالمرحلة الابتدائية بالتفوق الدائم مما يعد إرهاقاً نفسياً وضغطاً عصبياً على التلاميذ، كما أن تلك القرارات لم نجد فيها جدولاً زمنياً لتحقيق التوحيد التام بين المرحلتين فشكلت معظم اقتراحات هذه اللجنة معالجة لقضية الازدواجية في التعليم والتي أصبحت ظاهرة في واقع التعليم المصري.

ب- اللجنة الوزارية المشتركة:-

شكلت لجنة مشتركة من جميع الوزارات المختصة "لوضع خطة ثابتة تقرها الحكومة مع مراعاة إمكانيات البلاد تحدد الغرض الأصلي من التعليم، وذلك بناء على طلب وزارة المعارف من مجلس الوزراء بعد أن أشار بعض الفنيين في الوزارة إلى أن التعليم الإلزامي قاصر عن تحقيق أغراضه التي وضع لأجلها، وبالفعل تم تشكيل اللجنة التي قررت أن تتحمل الدولة العجز في ميزانيات مجالس المديريات الخاصة بالتعليم الإلزامي" [2] فركزت تلك اللجنة على التعليم الأولي وسبل إصلاحه، وكان تركيزها على سبل نشر ذلك التعليم وكيفية توفير الدعم المالي له سواء من قبل وزارة المعارف أو من مجالس

---

1) أحمد إسماعيل حجي، التاريخ الثقافي للتعليم في مصر، مرجع سابق، ص 159- 160.

2) وزارة المعارف، تقرير عن نشأة التعليم الأولي وتطوراته مقدم إلى المجلس الأعلى للتعليم، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1946م، ص 15.

المديريات التي كانت تنفق على التعليم الأولي من الضرائب التي تفرضها على المواطنين بكل مديرية.

وتنفيذاً لآراء تلك اللجان صدرت مجموعة من القرارات منها إلغاء الرسوم المدرسية في كل المدارس الابتدائية عام 1944م، وإنشاء مدارس تجريبية لتطبيق نظام اليوم الكامل، مثل إنشاء المنايل عام 1945م، مما يدل على أن الكثير من مقترحات كان لها أثر بالغ على الحياة التعليمية بمصر بتلك الفترة.

5- آلية الآراء التربوية:-

تأتي الأفكار والآراء التربوية من الآليات الفردية والخاصة بأصحابها لذلك تأتي الأفكار متنوعة، كما أنها تكون نتائج تراكم خبرات ومعارف سابقة وقناعات لدى أصحابها، وتتميز الأفكار والآراء التربوية بأنها فريدة وجديدة كلياً ولديها القدرة على مواجهة المشكلات التي تواجه العملية التعليمية على أرض الواقع.

وامتازت الفترة التاريخية الممتدة بين عام 1923 وعام 1952م بتنوع الأفكار والآراء في مجال التعليم وقد تزعم تلك الآراء إسماعيل القباني وطه حسين **وسيتضح ذلك فيما يلي:-**

أ- آراء إسماعيل القباني التربوية:-

" ارتبطت آراء إسماعيل القباني بما أطلق عليه فكرة [الكيف] ذلك لأنه كان يؤمن بالتخطيط والاستعداد لكل مشروع تعليمي فهو ضد الارتجال ويؤثر التروي قبل التنفيذ فهو إذا كان يؤمن بتوحيد المرحلة الأولى من التعليم وتعميم هذه المرحلة إلا أنه كان يردد دائماً مراعاة موارد البلاد وإمكانياتها وأن تعليم ألف من الأطفال تعليماً منتجاً خير من حشد ألفين في المدارس من غير أن يستفيدوا من ذلك فائدة جدية، وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وربط المدرسة بالبيئة المصرية مما يستدعي تطوير المناهج وطرق التدريس والإدارة

المدرسية وكان يؤمن بالتجريب في مجال التربية والتعليم وإليه يرجع الفضل في إنشاء المدارس التجريبية" [1] فسيطرة فكرة الكيف- أو جودة التعليم- على أفكار إسماعيل القباني التربوية لما يرى في ذلك من فائدة تعود على الفرد والمجتمع، مما يترتب على ذلك عدم إتاحة التعليم للجميع بل يلتحق من لديه قدرات عقلية متميزة وهو ما يعد هذا منع لحق مهم من حقوق الإنسان ألا وهو حقه في التعليم.

كما "أراد إسماعيل القباني بوجهة نظره أن يجعل التعليم في المرحلة الأولى إلزامياً لجميع الأطفال. ثم يبدأ بعد ذلك باختيار الصالحين للاستمرار في التعليم النظري الذي يؤدي إلى التعليم العالي وتتم عملية الاختيار هذه باستعمال مجموعة من الاختبارات النفسية على مرحلتين مرحلة أولى استطلاعية عند سن 12 سنة، ومرحلة ثانية تأكيدية عند سن 14 سنة، يوجه بعدها الطلاب إلى التعليم النظري أو الفني حسب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وهذا معناه إنهاء دراسة من ذهبوا إلى المدرسة الثانوية الفنية عند هذه المرحلة" [2] **وبناء على هذا كان القباني يرى ضرورة تقسيم مدارس التعليم العام إلى:-**

- "مدارس ابتدائية للأطفال من سن 6-10 سنوات وتكون بالمجان لجميع الأطفال.
- مدارس متوسطة من سن 10- 14 سنة ويكون التعليم فيها بالمجان بصفة عامة.

---

1) علية فرج، التعليم في مصر بين الجهود الأهلية والحكومية دراسة في تاريخ التعليم، مرجع سابق، ص 215.

2) شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، مرجع سابق، ص160.

- مدارس ثانوية نظرية من 14- 18 سنة وتكون مجاناً للمتفوقين وبمصروفات لغيرهم" [1] وبالنظر إلى هذا التقييم لم يكن القباني مؤمناً بالمجانية على إطلاقها والسماح للجميع هي مختلف المدارس التعليمية بل قيد المجانية في المدارس الثانوية بالتفوق أما غيرهم من غير المتفوقين والقادرين مادياً فلهم حق الالتحاق بمصروفات بينما غير القادرين علمياً ومادياً فليس لهم فرصة للالتحاق بالمدارس الثانوية.

فنجد أن القباني "كان يرى من الخطورة تسرب عدد كبير من الطلاب إلى التعليم الأكاديمي ممن لا تؤهلهم استعداداتهم لهذا النوع من التعليم، كما أن آراء القباني تتضمن ضرورة الاهتمام بالتعليم الفني الذي كانت البلاد في أمس الحاجة إليه لبناء نهضتها الاقتصادية وضرورة توجيه عدد كبير من الطلاب إلى هذا النوع من التعليم ومحاربة القيم السائدة بين المصريين والتي تربط بين التعليم والوظيفة الحكومية المكتبية وترفع المثقفين عن العمل الزراعي والصناعي والنظر إليه نظرة أقل شأناً من الوظائف المكتبية" [2] فلم يكن القباني بمجمل آرائه التربوية يرى أن إتاحة التعليم مقرونة بعامل آخر وهو مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كما يرى أن تجويد التعليم وتعليم الكيف أفضل الطرق لإصلاح التعليم المصري.

ب- آراء طه حسين التربوية:-

كان طه حسين من أوائل الذين كانت لهم آراء تربوية متكاملة لجميع جوانب التعليم في مصر الذي أصدره عام 1938م **ويمكن توضيح تلك الآراء فيما يلي:-**

---

1) محمد أحمد كريم، شبل بدران، تاريخ التربية وتاريخ التعليم، مرجع سابق، ص 408.

2) علية فرج، التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والأهلية دراسة في تاريخ التعليم، مرجع سابق، ص216.

1. **مسئولية الدولة عن التعليم:-**

أكد طه حسين على أنه يجب أن ينظر "إلى الدولة وحدها يجب أن توكل شؤون التعليم كلها في مصر إلى أمد بعيد... والدولة هي التي تستطيع أن تضع المناهج والبرامج لهذا التعليم وأن تقوم على تنفيذ هذه المناهج والبرامج وأن تلاحظ ذلك ملاحظة متصلة دقيقة، حتى لا ينحرف التعليم عن الطريق الذي رسمت له، وحتى لا ينتهي إلى غرض مباين للغرض الذي أنشيء من أجله" (1) فأكد طه حسين على أن الدولة هي المسئول الأول عن التعليم ذلك ضماناً لجدة التعليم من جهة، ولعدم صبغه بأي لون فكري أو ثقافي من جهة أخرى وحفاظاً على هويته المصرية بصفة أن الدولة- الحكومة- هي الراعِ الرئيسي لتلك الهوية.

2. **الاهتمام باللغة العربية وعدم تعليم لغة أجنبية في المراحل الأولى:-**

أكد طه حسين على "أن اللغة الأجنبية لا ينبغي أن تدرس في هذا القسم من التعليم العام لا في السنة الأولى ولا في الثانية ولا في الثالثة ولا في الرابعة، وإنما يجب أن يخلص هذا القسم من أقسام التعليم العام- التعليم الابتدائي- وكلما خلص التعليم الأولي للثقافة الوطنية الخالصة إذا أردنا أن تخلص نفس الصبي لوطنه وأن تشتد الصلة بينها وبين هذا الوطن وهذا الصبي سيتجاوز الوطن في الثقافة إلى أوطان أخرى بعد زمن قصير وسيشتد اتصاله بهذه الأوطان على نحو غير مألوف في البلاد الأخرى" (2) فدعا طه حسين إلى أن التعليم في مراحله الأولى [الأولي أو الابتدائي] يجب أن يكون تعليماً وطنياً خالصاً بعيداً عن التغريب وبعيداً عن تدريس اللغة الأجنبية وذلك لتنمية قيم

1) طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مرجع سابق، ص61.

2) أحمد إسماعيل حجي، التاريخ الثقافي للتعليم في مصر، مرجع سابق، ص179.

الانتماء والولاء في نفس الطفل تجاه وليس تجاه أوطان أخرى يدرس ثقافته ذلك لأن الإنسان أسير ثقافته وفكره فإذا تشبع الطفل بقيم وثقافات وطنه تجعله ينشأ على حب الوطن أما إذا تشبع بغير ذلك فلن يكون انتمائه الأول لوطنه.

3. **مجانية التعليم:-**

أطلق طه حسين فكرة التعليم للجميع وأنه يجب أن يكون حقاً كالماء والهواء دون شرط أو قيد وأكد بأن "التعليم العام يجب أن يكون مباحاً للناس أجمعين إذا استطاعوا أن يؤدوا أجره، فإذا عجزوا عن ذلك مكنوا من تعليم أبنائهم بشرط أن يكون أهلاً للانتفاع به، وهو يرفض أن يُقصر هذا التعليم على طبقة من الناس دون طبقة، أو أن يباح للناس جميعاً في القانون ثم تخلق المصاعب العملية أمام الفقراء والمعدمين لتضطرهم إلى الاكتفاء بالتعليم الأولي وتقرر عليهم الجهل" [1] فهو يريد أن يكون التعليم ليس متاحاً فقط في نصوص القوانين بل يجب أن يكون ذلك عملياً داخل المدارس بوجود أبناء الفقراء والمهمشين جنباً إلى جنب مع أبناء القادرين داخل المدارس الابتدائية أو الثانوية دون شرط أو قيد وهذا ما استطاع طه حسين أن يحققه في الفترة التي تولاها لوزارة المعارف بعد إقراره للمجانية نظراً لحرمان قطاع عريض من الشعب من حقه في التعليم في تلك الفترة.

4. **ضرورة إصلاح التعليم:-**

حدد طه حسين في كتابه مستقبل الثقافة في مصر مجموعة من أوجه **إصلاح التعليم في مصر متمثلة في:**

1- إنشاء مجلس أعلى للتعليم.

1) سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، مرجع سابق، ص463- 464.

2- إعادة تنظيم مراقبات التعليم وتعديل اسمها من مراقبات إلى إدارات وهو ما تم بالفعل بعد ذلك.

3- إصلاح نظام التفتيش على المدارس وتغيير اسمه إلى التوجيه وذلك لما في التوجيه من تعاون بين الإشراف والمعلم.

4- تطوير نظم الامتحانات بحيث تكون وسيلة وليست غاية.

5- تطوير المناهج الدراسية المقررة بحيث تناسب التطور المتلاحق.

6- ضرورة العناية بالمعلم خاصة في مرحلة الإعداد المهني.

تلك الأفكار التربوية قد وجدت لها إطاراً من التطبيق ولكن على فترات متباعدة وبشكل جزئي، وطبق طه حسين بنفسه الكثير مما كان يراه في مجال التعليم عندما أصبح وزيراً للمعارف عام 1950م.

أما من الناحية العملية عند تطبيق سياسة إسماعيل القباني أو سياسة طه حسين نجد أنه "قد انعكس الاختلاف بين السياستين على حركة التعليم، فقد زادت ميزانية وزارة المعارف من [19] مليون جنيه في سنة 1949- عند سيادة سياسة القباني- إلى [29] مليون جنيه في سنة 1951م- عند سيادة سياسة طه حسين- ... ولكي نستطيع أن نوازن بين اتجاه سياسة التعليم في الفترة التي تولى فيها طه حسين وزارة المعارف واتجاهها في الفترة السابقة عليها، نورد الأرقام المماثلة لأرقام هاتين السنتين واتجاهها بالنسبة للفترة الممتدة من سنة 1944 إلى سنة 1949م، فقد كانت تقديرات ميزانية المعارف سنة 1944م تبلغ سبعة ملايين من الجنيهات خصص منها للتعليم الأولي مبلغ 2.16.00 جنيه، وكانت في سنة 1949 تبلغ 19 مليون جنيه خصص منها للتعليم الأولي مبلغ 7.636.00 جنيه أي أن الزيادة في اعتمادات التعليم الأولي في هذه الفترة بلغت نحو خمسة ملايين ونصف مليون جنيه بنسبة 255% من اعتماداته الأولى، في حين أن الزيادة في اعتمادات التعليم الثانوي،

في الفترة نفسها كانت مليوناً ونصف مليون بنسبة 126% من اعتماداته الأولى" [1] تلك الزيادة كانت نتيجة لإقرار المجانية التي نتج عنها إقبالاً غير مسبوق على جميع مراحل التعليم خاصة التعليم الابتدائي مما دفع بالوزارة إلى زيادة الاعتمادات المالية لتحقيق الاستيعاب للأعداد الجديدة وتوفير مدارس جديدة أو معلمين أو مواد دراسية.

وبالنظر إلى ما سبق نجد أن آليات وضع السياسة التعليمية في مصر من عام 1923 وحتى عام 1952م كانت متعددة ومتنوعة ولكل آلية منها أثرها الواضح على رسم السياسة التعليمية، واختلفت درجة التأثير من آلية إلى أخرى يرجع إلى أصحاب تلك الآليات ومستخدموها ومدى قربهم أو بعدهم عن دوائر التأثير داخل وزارة المعارف، كما أن كل الآليات المستخدمة آليات عصرية ومسايرة لنظائرها في الدول الأوربية آنذاك بالإضافة إلى محاولة تلبية احتياجات الشعب المصري التعليمية.

سادسا: الجهات المسئولة عن وضع السياسة التعليمية:-

تعددت الجهات المسئولة عن وضع السياسة التعليمية في مصر منذ عام 1923 وحتى 1952م، وذلك يرجع إلى "تعدد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية ولتداخل التخصصات التشريعية لتلك الأطراف من جهة أخرى، وكذلك لارتباط التعليم بالنظام السياسي عبر التاريخ في العالم، وفي مصر يُدرك الدور الحقيقي في ارتباطه ومقاصده بالنسق السياسي العام وأيديولوجيته سواء في صوته القبلية أو الأوتوقراطية أو الدينية أو التسلطية أو في صورتها الديمقراطية والتشاركية والإنسانية" [2] فسعت الدول إلى أن تكون هي الواضع

1) سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 465- 466.

2) حامد عمار، تعليم المستقبل من التسلط إلى التحرر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 2002م، ص 208.

الأساسي- إن لم يكن الوحيد- لسياسات التعليم داخل مجتمعاتها ضماناً للسيطرة على تلك المجتمعات.

وتمثلت الجهات المسئولة عن وضع السياسة التعليمية في مصر بتلك الفترة متمثلة في البرلمان والوزير المختص (وزير المعارف) **ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:-**

1. **الملك:-**

أعطى دستور 1923 للملك الكثير من السلطات التشريعية حيث نصت المادتين 24 و25 من الدستور على أن "السلطة التشريعية يتولاها الملك بالاشتراك مع مجلسي الشيوخ والنواب" و" لا يصدر القانون إلا إذا قدره البرلمان وصدق عليه الملك" [1] كذلك أعطى الدستور للملك في المادة 28 حق اقتراح القوانين، فجُعل للملك سلطات تشريعية واسعة تناطح سلطات البرلمان بل إن الدستور جعل للملك حق وضع اللوائح التنفيذية للقوانين وذلك بنص المادة 37 من الدستور، وتدخل التشريعات التعليمية ضمن التشريعات العامة للدولة فيستطيع الملك بذلك أن يقر القوانين التي يراها تتماشى مع مصلحة المجتمع المصري.

فكل هذه السلطات التشريعية للملك في تلك الفترة إلا أنها لم يكن لها انعكاساً إيجابياً على السياسة التعليمية بمصر، فلم يتقدم الملك بمشروع قانون حول التعليم أو تعديل قانون قائم في مجال التعليم، بل اكتفى الملك تجاه السياسة التعليمية والقوانين التعليمية بالتصديق على تلك القوانين الصادرة من مجلس النواب، مما يعد ذلك تقصيراً من جانب الملك لدوره في إقرار السياسة التعليمية بمصر بتلك الفترة وفي نفس الوقت أعطى أهمية لمجلس النواب في

---

1) أحمد زكريا الشلق، الدساتير المصرية نصوص ووثائق 1866- 2011م، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2012م، ص 105.

إصدار القوانين المناسبة للتعليم على عكس السياسة الحالية التي لا يصدر عن البرلمان شيئاً سوى التصديق على ما تقره الحكومة.

2. **وزير المعارف:-**

نص دستوري (1923، 1930) م، في نفس رقم ونص المادة 61 على أن "الوزراء مسئولون متضامنون لدى مجلس النواب عن السياسة العامة للدولة وكل منهم مسئول عن أعمال وزارته"[1] فجعل الدستور الوزير هو الجهة الرسمية المسئولة عن القوانين والقرارات الصادرة من مجلس النواب من أجل تطوير أو تعديل السلم التعليمي.

ولقد قام وزراء المعارف المتتابعون بإجراء مجموعة من التعديلات التي تتابعت لتنظيم جهود الوزراء في مجال السياسة التعليمية، **ويمكن تتبع هذا المسار فيما يلي:-**

1- أصدر أحمد زكي أبو السعود- وزير المعارف- قراراً وزارياً في عام 1923م بإنشاء مكتب فني باسم (مكتب الوزير) **وذلك للقيام بالمهام الآتية:-**

أ- فحص الاقتراحات والمشروعات الخاصة بشئون التعليم.

ب- فحص مشروعات اللوائح والمناهج الدراسية.

ج- فحص المسائل التي تعرض على مجلس المعارف الأعلى.

2- تم إنشاء اللجنة الفنية بقرار وزاري وذلك لمواجهة أعباء التعليم المتزايدة ولعدم قدرة مكتب الوزير على مواجهة وتناول المشكلات بدقة.

---

1) أحمد زكريا الشلق، الدساتير المصرية نصوص ووثائق 1866- 2011م، المرجع السابق، ص 111.

3- أصدر علي ماهر- وزير المعارف- عام 1925م قراراً وزارياً بإنشاء هيئة جديدة تسمى (مكتب المشروعات الجديدة) لمواجهة التوسع في مجال التعليم.

4- عندما تولى الهلالي الوزارة وأصدر تقريره المعروف عن التعليم الثانوي وعيوبه ظهرت الحاجة الماسة إلى البحث العلمي فأصدر قراراً وزارياً عام 1935م بإنشاء المكتب الفني لكن هذا المكتب أُلغي عام 1937م وأُحيلت ملفاته إلى مكتبي وكيل الوزارة والوكيل المساعد.

5- عندما تولى محمد حسين هيكل الوزارة أصدر قراراً وزارياً عام 1939م بإنشاء مكتب (البحوث الفنية) و (الهيئة الفنية العليا) ثم أدمجت هاتين الهيئتين في هيئة واحدة عام 1940م تسمى (هيئة البحوث الفنية).

6- وفي عام 1942م تم إلغاء هيئة البحوث الفنية وتم إنشاء (المكتب الفني لمشروعات التعليم الجديد) وذلك عام 1944م بناء على قرار وزاري تكون وظيفته إعداد المشروعات الجديدة للتعليم وإعداد البيانات والبحوث حوول تلك المشروعات وتقديمها إلى مكتب الوزير.

7- في عام 1946م صدر قرار وزاري بإنشاء (إدارة البحوث الفنية) **وتشمل اختصاصاتها ما يلي:-**

أ- بحث ودراسة المشروعات التعليمية من المسائل المتعلقة بالسياسة العامة للتعليم والنظم التعليمية وخطط الدراسة ومناهجها وكتبها وما إليها من شئون التعليم التي يرى وزير المعارف بحثها.

ب- تتبع البحوث التي تجريها الإدارات والمراقبات العامة بالوزارة واللجان الفرعية المختلفة والهيئات التعليمية والثقافية والمؤتمرات التربوية لتهيئتها للعرض على المجالس العليا واللجان الفنية.

ج- دراسة أهم مشاكل التربية دراسة خاصة.

د- دراسة نظم التعليم في البلاد الأخرى وقوانينها والبحوث التي تجرى فيها لاقتباس ما يناسب البيئة المصرية منها والاستئناس بها في رسم سياسة التعليم في مصر ووضع قوانينه.

هـ- جمع أوراق البحوث الفنية التي قامت بها الوزارة من قبل وتبويبها وعمل فهارس لها ثم تلخيصها الرفع المهم منها إلى الوزير لإعادة النظر وحفظ ملفات جميع المشروعات التعليمية.

و- عمل الاستفتاءات العامة في شتى نواحي التربية والتعليم.

ز- بحث قانون نظم المدارس القديم تمهيداً لتعديله تعديلاً يتفق مع روح العصر.

8- إنشاء المجلس الأعلى للتعليم في عام 1940م.

9- إنشاء المراقبة العامة للبحوث الفنية والمشروعات عام 1948م بناء على اقتراح مقدم إسماعيل القباني الذي كان يعمل مستشاراً لوزير المعارف، وذلك في مذكرته المقدمة للوزارة في عام 1947م على أن تقسم إلى إدارات وأقسام يختص كل منها بالتفرغ للبحوث المتعلقة بموضوع معين أو بعدد من الموضوعات المرتبطة ببعض على **النحو التالي:-**

أولاً: إدارة بحوث المناهج والكتب وتشمل الأقسام التالية:-

قسم بحوث المناهج العامة- قسم بحوث التعليم الريفي- قسم الكتب الدراسية- المكتبات.

ثانياً: إدارة بحوث الطرق والأساليب **وتشمل الأقسام الآتية:**

قسم بحوث طرق العامة- قسم بحوث الوسائل الآلية (سينما- إذاعة)- قسم بحوث النشاط المدرسي.

ثالثاً: إدارة بحوث التنظيم المدرسي والامتحانات **وتشمل الأقسام الأتية:**

قسم بحوث التنظيم المدرسي- قسم التوجيه التعليمي والمهني- قسم بحوث الامتحانات.

رابعاً: إدارة الإحصاء **وتشمل الأقسام التالية:-**

قسم إحصاء التعليم الأولي- قسم إحصاء التعليم الفني- قسم إحصاء التعليم الابتدائي.

خامساً: إدارة السكرتارية الفنية وتشمل القسمين الآتيين:-

قسم الوثائق التعليمية واللغات- قسم سكرتارية المجلس الأعلى.

10- في عام 1949م تم تغيير تلك المراقبة باسم (المراقبة العامة للمشروعات والإحصاء)[1] فكل التنظيمات التي شكلت داخل الوزارة من 1923 إلى 1952م كانت مهمتها تنظيم العمل وترتيبه وتوزيع الاختصاصات، وكان الهدف الأهم من تلك التنظيمات المساهمة بفاعلية في وضع السياسة التعليمية بمصر بتلك الفترة والبعد عن الفردية في اتخاذ القرار داخل وزارة المعارف وبأن يكون القرار الصادر من الوزارة قرار مؤسسي وليس فردي.

كذلك من الأساليب التي اعتمد عليها وزير المعارف في توضيح دوره في السياسة التعليمية هو أسلوب إلقاء البيانات التي كان يقوم بإلقائها داخل مجلس النواب فكانت تلك البيانات تحتوي على السياسات التعليمية التي يتبناها الوزير والقرارات التي كان يتجه إلى اتخاذها لتنفيذ تلك السياسات.

1) سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 523- 527.

3. **مجلس النواب:-**

شغلت تشريعات مجلس النواب في مجال التعليم منذ الهيئة الأولى عام 1924م وحتى نهائية الهيئة العاشرة عام 1952م حيزاً هاماً في مجال السياسة التعليمية بمصر، حيث اشتملت تلك التشريعات المراحل التعليمية المختلفة بجوانبها المتعددة التي وصلت إلى عشرة قوانين كاملة بالإضافة إلى تعديلاتها **وسيتضح ذلك فيما يلي:-**

أ- التعليم الأولي:

على الرغم من أن دستور 1923م قد نص على أن التعليم الأولي إلزامياً لجميع المصريين لمن هم في سن الإلزام إلا أن هذا الإلزام لم يمتد إلى مجلس النواب وترك مسئولية تنظيم التعليم الأولي إلى الوزارة وحدها، فلم يصدر قانوناً لتنظيم أمور التعليم الأولي إلا بالقانون رقم 46 لسنة 1933م الخاص بتنظيم شئون التعليم الأولي والذي نص على كون هذا التعليم إلزامياً للبنين والبنات من سن السابعة إلى الثانية عشرة وأن يكون مجانياً وأن يخصص مجالس المديريات جزءاً من ميزانيته للتعليم الأولي، كما تتولى وزارة المعارف العمومية التفتيش العملي والصحي على المكاتب العامة" [(1)] وعلى الرغم من صدور القانون متأخراً بكثير عن إصدار الدستور إلا أن وزارة المعارف رأت " تأجيل تنفيذ القانون 46 لسنة 1933م وطلبت الوزارة من مجلس الوزراء تشكيل لجنة مشتركة من جميع الوزارات المختصة لوضع خطة ثابتة تقرها الحكومة وتراعي إمكانيات البلاد، وتحدد الغرض الأصلي من تعميم هذا التعليم....

وفي نهاية 1940م وبتاريخ 19 ديسمبر صدر القرار الوزاري رقم 515 بشأن اللائحة التنفيذية للقانون رقم 46 لسنة 1933، وألزمت اللائحة مجالس

---

1) مجلس النواب، الهيئة الخامسة، الجلسة الستين، 24 مايو 1933م، مرجع سابق، ص 1386- 1387.

المديريات ومراقبي المناطق بتنفيذ ضوابط المخالفات والانقطاع، والشروط الواجب توافرها في المباني والقائمين بالتدريس وتحديد الخطط الدراسية"[1] فأعقب تأخير صدور القانون تأخيراً آخر في تنفيذ القانون، كما أن مجلس النواب لم يصدر أي قوانين أخرى لتنظيم التعليم الأولي إلا القانون رقم 143 لسنة 1951 والذي نص على دمج التعليم الأولي مع التعليم الابتدائي، وقد انعكست قلة القوانين سلباً على مسيرة التعليم الأولي فلم تتحقق صفة الإلزام وذلك يرجع إلى قلة اهتمام مجلس النواب وتركه لوزارة المعارف التي كانت ترسم سياستها وفقاً لتوجيهات الوزير والتي سرعان ما تتغير بتغير الوزير نفسه، كما أن إهمال النواب لقوانين التعليم الأولي يدل على عدم اهتمامهم بهذا التعليم على العكس من اهتمامهم بالتعليم الابتدائي والثانوي والجامعي.

ب-التعليم الابتدائي:-

صدر للتعليم الابتدائي في تلك الفترة ثلاثة قوانين تنظم سير العمل به، كان أولها صدور القانون رقم 4 لسنة 1923م الخاص بالتعليم الابتدائي وكان ذلك قبل أن يعقد مجلس النواب أولى جلساته في عام 1924م وظل العمل به سارياً حتى عام 1928م عندما أصدر مجلس النواب القانون رقم 25 لسنة 1928م الذي أوكل إليه تنظيم التعليم الابتدائي بتلك الفترة فنص القانون على مدة الدراسة وشروط القبول بالتعليم الابتدائي وعدم تجاوز نسبة المجانية بتلك المدارس من 4% من إجمالي الطلاب كما نص القانون على العقوبات المقررة والمواد الدراسية التي تدرس بها وقد ظل هذا القانون هو المنظم الأساسي للتعليم الابتدائي والتعديلات التي كانت به لم تكن تعديلات جوهرية، ولم يصدر قانوناً آخر للتعليم الابتدائي إلا بالقانون رقم 143 لسنة 1951 الذي أضاف

1) وزارة المعارف، تقرير عن نشأة التعليم الأولي وتطوراته، مرجع سابق، ص 12.

جديداً متمثلاً في إقرار المجانية بشكل تام وتوحيد التعليم الابتدائي والتعليم الإلزامي تحت مسمى الابتدائية كمرحلة أولى من مراحل التعليم العام.

فالتعليم الابتدائي كان أكثر تنظيماً من التعليم الأولي بسبب القوانين المبكرة التي أصدرها مجلس النواب مما جعله أكثر تنظيماً واستقراراً.

ج-التعليم الثانوي

بدأت قانون رقم 26 لسنة 1928م والخاص بالتعليم الثانوي والذي نص على "أن الدراسة بالمدارس الثانوية خمس سنوات **تنقسم إلى قسمين:**

الأول: عام لجميع التلاميذ ومدته ثلاث سنوات.

الثاني: تتفرع فيه الدراسة إلى فرعين أدبي وعلمي ومدته سنتان كما نصت المادة 7 منه على أنه لوزير المعارف العمومية أن يقبل في كل عام بالمجان أو بنصف مصروفات عدداً من التلاميذ بالمدارس الثانوية لا يزيد على 4% من مجموع التلاميذ المستجدين" [1] كما نظم القانون شروط القبول والمناهج الدراسية المقرر تدريسها وغير ذلك من الأمور التنظيمية وقد تم تعديل هذا القانون بالقانون رقم 27 لسنة 1930م والقانون رقم 110 لسنة 1935م وكل التعديلات لم تكن تعديلاً جوهرياً في القانون بل كانت كل التعديلات تعديلات تنظيمية فقط.

بينما في عام 1949م صدر القانون الرابع للتعليم الثانوي وهو القانون رقم 10 لسنة 1949م بديلاً عن قانون 1928م وهو الذي لم يستمر طويلاً وتوقف العمل به وصدر القانون رقم 90 لسنة 1950م والذي كان مضمونه هو القانون رقم 26 لسنة 1928م.

---

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الثالثة، الجلسة التاسعة، 9 أبريل 1928م، مرجع سابق، ص 662.

وفي عام 1951م صدر القانون الرابع للتعليم الثانوي وهو القانون رقم 142 لسنة 1951م الخاص بتنظيم التعليم الثانوي والذي كان من أهم بنوده تنظيم التخصص والتشعب بالإضافة إلى إقرار المجانية التامة لطلاب المدارس الثانوية وتطبيقاً لسياسة وفكر طه حسين التربوي الذي أكد على المجانية فتميزت المرحلة الثانوية بكثرة القوانين وامتدادها منذ بداية الفترة وحتى نهايتها والتي سعت إلى تنظيم العمل بها، وهو ما جعل هذه المرحلة هي المرحلة الأكثر تنظيماً عن المراحل الأخرى، واهتمام النواب بها لكونها المرحلة المؤهلة للجامعة، كما أن أبناء النواب كانوا من بين الملتحقين بها مما جعل اهتمام النواب اهتماما مباشراً بأبنائهم وأبناء من في مستواهم المادي، مما يعكس التوجه الطبقي الذي كان متواجداً داخل البرلمان المصري في تلك الفترة.

د- التعليم الفني:-

أصدر مجلس النواب ثلاثة قوانين لتنظيم أمور التعليم الفني، منها اثنان خاصين بالتعليم الفني بشكل مستقل وهي القانون رقم 28 لسنة 1930م والخاص بالتعليم الفني، والقانون رقم 65 لسنة 1937م الخاص بتنظيم أمور التعليم الثانوي الفني، واستمر العمل بتلك القوانين حتى صدور القانون رقم 142 لسنة 1951م والخاص بالتعليم الثانوي والذي نص على توحيد التعليم الثانوي مع التعليم الفني في المرحلة الأولى ثم ينقسمان في المرحلة الثانية تبعاً للتخصصات المختلفة.

ه- التعليم الحر:

أصدر مجلس النواب القانون رقم 40 لسنة 1934م لتنظيم أمور التعليم الحر- الخاص- ثم أصدر القانون رقم 146 لسنة 1948م وذلك لعلاج القصور الذي كان في القانون السابق وهي إخضاع المدارس الحرة للإشراف

الكامل من قبل وزارة المعارف ووضع شروط لإنشاء المدارس الحرة ولمن يقوم بإدارتها ثم أصبح تنظيم أمور التعليم الحر يدخل ضمن قوانين التعليم الابتدائي والثانوي بمواد خاصة به.

بالنظر إلى ما سبق نجد أن مجلس النواب كان جل اهتمامه بالتعليم الثانوي الذي أصدر له أربعة قوانين أي 40% من القوانين الصادرة خاصة بالتعليم الثانوي وثلاثة قوانين للتعليم الابتدائي بنسبة 30% وقانون واحد للتعليم الأولي بنسبة 10% وقانونين للتعليم الفني بنسبة 20% مما يدل على أن مجلس النواب كان يميل إلى إصلاح التعليم الطبقي الذي يتعلم فيه أبناء الأغنياء بمصروفات بينما كان التعليم الأولي والإلزامي مهملاً من جانب مجلس النواب وذلك يرجع إلى سيطرة رأس المال على مجلس النواب متمثلاً في غالبية أعضائه من الإقطاعيين الذين لم يهتموا بتعليم الفقراء كما أن التعليم الفني لم يكن على قائمة أولويات النواب في مجال إصلاح التعليم على الرغم من أنه التعليم المنوط به إحداث تقدم في المجالات الزراعية والصناعية والتجارية بمصر، وعدم هذا الاهتمام يوحي بعدم اقتناع العديد من النواب بأهمية التعليم الفني.

4. **مجلس الوزراء :-**

كان رئيس الوزراء هو غالباً ما يكون رئيس حزب الأغلبية داخل البرلمان فكانت تمتد سلطات رئيس الوزراء إلى نواب حزبه بالمجلس، ومن ثم كانت التشريعات التي تقدمها الحكومة بمجلس النواب تلقى قبولاً وموافقة عليه وكان من ضمن تلك القوانين قوانين تخص التعليم هذا من جانب.

ومن جانب آخر والذي يدل على إسهامات الحكومة في رسم السياسة التعليمية هو جانب إلقاء خطاب العرش الذي كان يلقيه رئيس الوزراء أمام مجلس النواب في بداية كل دورة انعقاد للمجلس موضحاً الخطوط العامة التي

سوف تسير عليها سياسات الحكومة في الفترة القادمة ومن بينها التعليم، وكانت تلك الخطابات تتناول في حديثها التعليم من جوانب عدة، ففي الجلسة الافتتاحية للهيئة النيابية الثامنة أعلنت الحكومة "أنها ستعمل على معالجة مشكلات التعليم الأولي باعتباره الركن الأساسي للحياة الاجتماعية والسياسة عاملة على إصلاحه إصلاحاً شاملاً يكفل تكوين النشء تكويناً وطنياً حراً يثير فيهم الرغبة، كما يربي فيهم القدرة على إصلاح البيت والبيئة، وبذلك ستوفر لهم في بيئاتهم جميع الوسائل للتزود من المعارف ومسايرة النهضة الاجتماعية والعمرانية"[1] كما تحدثت تلك الخطابات في مواضع أخرى عن جوانب مختلفة للتعليم مثل التعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي أو عن التعليم الجامعي، وكل الأحاديث في خطابات العرش كانت عبارة عن توجهات عامة للحكومة في تلك المرحلة لكنها مثلت الاتجاه العام وسياستها تجاه قضايا عدة ومن بينها التعليم، لأن هذه الخطابات كانت تعبر عن قناعات الحكومة وتوجهاتها تجاه المجالات المختلفة وسبل إصلاحها في الفترة التي تتولى فيها الحكم.

سابعا: قضايا السياسة التعليمية:-

تعددت قضايا السياسة التعليمية في الفترة الممتدة من عام 1923م وحتى عام 1952م، وكانت هذه القضايا محور المناقشات داخل مجلس النواب أو في مشروعات القوانين التي أقرها مجلس النواب أو مقترحات النواب وأسئلتهم التي مثلت محوراً هاماً من محاور تطوير التعليم من قبل الدولة المصرية، وتمثلت أهم هذه القضايا في: المعلم- المتعلم- المباني المدرسية- المناهج الدراسية.

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الثامنة، الجلسة الأولى، 20 مارس 1942، مرجع سابق، ص 9.

ويمكن توضيح تلك القضايا فيما يلي:-

1. **المعلم:-**

"شهدت هذه الفترة اقتناعاً بأن المستوى التربوي والعملي للتلاميذ يتوقف على مستوى درجة إعداد المعلم للرسالة التي يضطلع بها، وكان أول انعكاسات هذه القناعة إنشاء معهد التربية للمعلمين عام 1929م الأمر الذي أسهم في حدوث تغيرات كثيرة في أساليب التدريس وتقويم الطلاب والإدارة المدرسية، وصاحب إنشاء المعهد إحداث تجديدات تربوية منها إنشاء الفصول ثم المدارس النموذجية التي يتم تجربة الوسائل التربوية الحديثة بها مثل النشاط المدرسي في التعليم"[1] فكان إعداد المعلمين لم يكن بعيداً عن التطورات التربوية التي كانت تحدث في مجالات شتى، فإنشاء المعهد ذاته كان استجابة لتقريري مان وكلاباريد اللذين أوصيا بضرورة إنشاء معهد للتربية لإعداد المعلمين على الطرق التربوية الحديثة وهو ما أداه المعهد بوضوح بعد إنشائه الذي كان بديلاً لمدرسة المعلمين العليا "وكان به يومئذ قسمان: **الأول:** الإعداد لمدرسي التعليم الثانوي من خريجي كليتي الآداب والعلوم بالجامعة ومدة الدراسة به سنتان.

والثاني: لإعداد مدرسي التعليم الابتدائي من الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية ومدة الدراسة به سنتان يمهد له بسنة إعدادية ثم ألغي القسم الابتدائي سنة 1937م وأصبحت مدة الدراسة واحدة تسبقها دراسة تمهيدية في التربية وعلم النفس يتلقاها الطالب في أثناء السنتين الأخيرتين من سنين دراستهم بالجامعة ثم أعيد نظام السنتين في 1941م وفي نفس هذه السنة أنشيء قسم الدراسات العليا بالمعهد فأصبح من حقه منح الماجستير بالاشتراك مع كلية الآداب- جامعة القاهرة، وفي سنة 1945م أنشأ المعهد فرعاً له

1) محمد أحمد درويش، حالة التعليم في مصر من عام 1571- 2013م، مرجع سابق، ص 148.

بالإسكندرية، ثم استقل هذا الفرع سنة 1947م، ثم ضم المعهد إلى جامعة عين شمس 1950م وتقرر أن تكون الدراسة به سنة واحدة وفي سنة 1951م أصبح للمعهد حق منح درجة الدبلوم الخاصة ثم الماجستير والدكتوراه[1] فكان إنشاء المعهد العالي للتربية نقلة نوعية في مجال إعداد المعلمين لما شهده من تطور في سبل إعداد المعلمين مما حسن من أداء المعلمين فانعكس إيجابياً على التعليم المصري، كما أن إنشاء معهد التربية جعل خريجوا المرحلة الثانوية وأولياء الأمور ينظرون إلى مهنة التدريس بنظرة تقدير مما جعل من يلتحق بهذه المهنة حباً لها وتقديراً لرسالتها السامية وليس لمجرد الإلتحاق بوظيفة حكومية تدر دخلاً على أصحابها.

و"في عام 1934م أنشئ معهد التربية للمعلمات بالزمالك لإعداد معلمات لمراحل التعليم العام وكانت مدة الدراسة فيه للحاصلات على شهادة إتمام الدراسة الثانوية 3 سنوات، وسنتين للحاصلات على الليسانس في الآداب أو بكالوريوس العلوم، وكانت الحاصلات على شهادة إتمام الدراسة الثانوية يدرسن العلوم الأكاديمية المراد التخصص في تدريسها لمدة عام واحد، وفي العامين الأخيرين يدرس هذه العلوم بالإضافة إلى العلوم التربوية مع التدريب عملياً على التدريس، وكان يُمنحن في نهاية هذه الدراسة الدبلوم الابتدائية التي تعدهن للتدريس في المدارس الابتدائية وما في مستواها، أما الطالبات الحاصلات على الدرجات الجامعية واللائي كن يدرسن لمدة عامين فقد كانت دراستهن خاصة بالعلوم التربوية المذكورة وكن يُمنحن الدبلوم العالية التي تعدهن للتدريس بالمدارس الثانوية وما في مستواها، وفي عام 1940م جعلت مدة الدراسة أربع سنوات بدلاً من ثلاث، وبقيت هذه الدراسة لخريجات

---

1) سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، مرجع سابق، ص518.

الجامعة سنتين ثم أنقصت لسنة واحدة عام 1949/ 1950م" [1] وتم إنشاء مجموعة من الأقسام التابعة لهذين المعهدين ثم إنشاء قسم للتربية بمعهد التربية للمعلمين وذلك لإعداد معلمين التربية الرياضية بالمدارس الثانوية والذي تحول بعد ذلك إلى معهد التربية الرياضية عام 1948م، وتم إنشاء معهد التربية البدنية للمعلمات ملحقاً بمعهد المعلمات عام 1937م على غرار معهد البنين، كما تم إنشاء شعب أخرى للفنون الجميلة عام 1935م وقسم للرسم عام 1937م وقسم للتدبير المنزلي بنفس العام.

وعند "إنشاء المدارس الأولية الريفية عام 1941م والتي صممت مناهجها للاستجابة لاحتياجات القرية المصرية، ولتزويد تلك المدارس بأعضاء هيئة التدريس تم إنشاء مدارس المعلمين الريفية ابتداء من عام 1948م"[2] مما يعد إيماناً من جانب الحكومات المتتالية بتوفير المعلم المتخصص لجميع المراحل الدراسية المختلفة.

فكان إعداد المعلمين بتلك الفترة إعداداً حديثاً ومواكباً لأحدث التطورات التربوية في العالم المتقدم، كما كان إعداد المعلمين سابقاً ببضع سنوات إعداد المعلمات ثم أصبح أكثر اتساقاً منذ نهاية عقد الثلاثينيات، كما تميز إعداد المعلمين في تلك الفترة بالتخصصية حيث جُعل أقسام مخصصة لإعداد معلمي التربية الرياضية والتدبير المنزلي مما يدل على أن إعداد المعلمين قد بدأت من حيث انتهت إليه الطرق التربوية الحديثة مما يدل على أن مصر كانت متطورة في إعداد المعلمين.

إلا أن هذا التطور شهد تراجعاً بعد إقرار الحكومة لعودة مدرسة المعلمين العليا عام 1946م بعد أن تم إلغائها لمدة تجاوزت ستة عشر عاماً ليحلق به

---

1) سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، المرجع السابق، ص519.

2) محمد أحمد درويش، حالة التعليم في مصر 1517- 2013م، مرجع سابق، ص148.

حملة الشهادات التوجيهية لمدة دراسة تصل إلى أربع سنوات ليصبح بعدها معلماً في المدارس المصرية.

2. المتعلم والمباني المدرسية :-

بالنظر إلى الإحصاءات التي كانت تصدرها الحكومة في تقاريرها السنوية عن حالة التعليم في مصر نجد أن قد تضاعف عدد الطلاب والمدارس عدة مرات فنجد أن في العام الدراسي 1922/ 1923م "بلغ عدد المدارس 389 مدرسة منها 146 مدرسة أولية، و187 مدرسة ابتدائية و56 مدرسة ثانوية وكان مجموع الطلاب بهذه المدارس 166812 طالباً وطالبة" [1] ويعتبر هذا العدد عدداً ضئيلاً قياساً إلى عدد التلاميذ الذين هم في سن الإلزام بينما وصل هذا العدد للتلاميذ في العام الدراسي 1951/ 1952م حيث "بلغ جملة عدد المدارس 4665 مدرسة ابتدائية وثانوية حكومية وخاصة تضم 856599 طالباً وطالبة بالابتدائي والثانوي العام والفني بأنواعه الثلاث"[2] فتضاعف أعداد الطلاب والمدارس في تلك الفترة أضعاف مضاعفة وذلك يرجع إلى السياسة التعليمية المتبناه في تلك الفترة والتي سعت إلى نشر التعليم الابتدائي في نهاية تلك الفترة.

---

1) وزارة المعارف، تقرير عن حالة التعليم الذي تتولاه وزارة المعارف أو تشرف عليه في آخر ديسمبر 1923م، القاهرة، المطابع الأميرية، 1923م، ص 4-6.

2) وزارة المعارف، تقرير عن تطوير التعليم للعام الدراسي 1951- 1952، القاهرة، المطابع الأميرية، 1953، ص27.

ويمكن توضيح تلك الأعداد من خلال الجدول التالي:-

"جدول (1) يوضح أعداد التلاميذ في المدارس الأولية والابتدائية

السنة	عدد تلاميذ المدارس الأولية	عدد تلاميذ المدارس الابتدائية	المجموع
1926/25م	190.673	31.035	222.761
1946/45م	740.138	46.76	814.735
1947/46م	682.180	82.369	776.981
1948/47م	709.390	95.400	908.091
1949/48م	818.774	105.014	939.006
1950/49م	838.937	116.482	974.759
1951/50م	862.929	122.144	1.030.486

من هذا الجدول يتبين أن عدد التلاميذ الذين التحقوا بالتعليم الابتدائي سنة 1950م قد تضاعف إلى أربعة أمثال ما كان عليه سنة 1927، كما تبين أن هناك زيادة 25% فيما بين سنتي 1945 و 1950م وفي الوقت الذي لم تحدث فيه زيادة تذكر في عدد التلاميذ الذين التحقوا بالمدارس الأولية فيما بين سنتي 1945م و 1950م تضاعف عدد تلاميذ التعليم الابتدائي ومن هنا يتضح بجلاء أن الناس كانوا أشد إقبالاً على التعليم الابتدائي منهم على التعليم الأولي" [1] كان تضاعف الأعداد على التعليم الابتدائي دون التعليم الأولي عائداً إلى إقرار المجانية في التعليم الابتدائي مما سمح لغير القادرين الراغبين في تعلم أبنائهم بإلحاقهم به.

1) محمد خيري حربي، السيد محمد العزاوي، تطور التربية والتعليم في إقليم مصر في القرن العشرين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق التربوية، 1958م، ص44.

أما طلاب المرحلة الثانوية فيمكن توضيح تطور أعدادهم من خلال الجدول الثاني:-

"جدول (2) يوضح أعداد طلاب التعليم الثانوي العام

السنة	عدد المدارس	عدد الطلاب
1927/26	18	9.811
1928/27	21	11.790
1929/28	21	13.594
1930/29	24	14.888
1934/33	25	13.671
1935/34	26	13.381
1936/35	27	14.642
1937/36	31	15.964
1941/40	36	20.436
1943/42	39	23.860
1946/45	50	34.844
1947/46	57	39.968
1948/47	65	28.475
1949/48	41	28.851

ومن قراءة الجدول يتبين أن عدد المدارس لم يزداد إلا 13 مدرسة فقط وعدد الطلاب لم يزداد سوى 19.40 تلميذاً في مدة 22 عاماً" [1] فلم تزداد أعداد المباني أو الطلاب بالمرحلة الثانوية في الفترة الممتدة بين عام 1923م

1) فؤاد بسيوني متولي، التعليم العام، مرجع سابق، ص 121- 122.

وعـام 1952م زيـادة كبيـرة يرجـع إلـى كـون هـذا التعلـيم بمصـروفات عاليـة لا يستطيع أن يوفرها غالبية الأسر المصرية لإلحاق أبنائهم بها.

هذا بالإضـافة إلـى زيـادة أعـداد التلاميـذ فـي المـدارس الابتدائيـة والثـانوي الفني فتطلبت هذه الزيادة في أعداد التلاميذ زيادة مخصصات للمباني المدرسية فقـد تـم "تخصـيص ميزانيـة للمبـاني المدرسـية قـدرها ثلاثـة ملايـين وخمسـمائة وثلاثون ألف جنيه، بالإضافة إلى الإعانة السنوية التي أقرها البرلمان لتوزيعها على المديريات لإنشاء المدارس" [1].

مـن العـرض السـابق للطلبـة والمبـاني المدرسـية قـد تضـاعف فـي الفتـرة التاريخيـة الممتـدة بـين عـام 1923 وحتـى عـام 1952م، لكـن كانـت الزيـادة في أعداد التلاميذ أكثر من الزيادة في المباني المدرسية فلم تستطيع الدولة على امتـداد تلـك الفتـرة أن تحقـق نسـبة اسـتيعاب كاملـة للتلاميـذ ممـا يـدل علـى أن التعليم لم يكن من الأوليات الحكومية التي كان همها الأول الجانب السياسي الذي طغى على النواحي الأخرى للمجتمع المصري في تلك الفترة.

3. **المناهج الدراسية:-**

فيمـا بـين سـنوات 1923 و1952م تعرضـت المنـاهج الدراسـية المصـرية إلـى تعـديلات عـدة نتيجـة "لما أدخل عليها تدريجياً وبصورة متزايدة من مفاهيم وطنيـة متعمـدة، وعكـس مـا كـان سـائداً فـي دول الشـرق الأوسـط، لـم تكـن التوجهـات الأساسـية بعـد الاسـتقلال ذات أيديولوجيـة واضـحة فـي إلهامهـا. فقد كانت المنـاهج فـي المدارس الابتدائيـة فـي عـام 1924م تكاد تتطابق تماماً مع منـاهج 1921 والتـي كانـت مبنيـة علـى توجهـات السـنوات مـن 1907 إلـى 1913 ومن المثير للانتباه أن المقررات لم تكن تتضمن مواد التربية الوطنية

1) وزارة المعـارف، تقريـر عـن التعليم فـي مصـر فـي العـام الدراسـي 1948/ 1949، القـاهرة، هيئـة المطـابع الأميرية، 1949م، ص13.

والأخلاق في حين كان مقرر اللغة العربية بعيداً عن السياسة وبالمثل كانت مناهج المدارس الثانوية عام 1924م تتشابه مع مناهج 1917م رغم أنها كانت تدرس مادة التاريخ في السنتين الأوليين من المدرسة وقد شملت المناهج الابتدائية أهدافاً اجتماعية بصورة مباشرة تعزز الصلة بين الدروس الأخلاقية في المدرسة والسلوك اليومي في الحياة والآن نصت المناهج على المدرسين أن يعرفوا النشء بالعصور القديمة حتى تتشكل بداخلهم عاطفة الاحترام للماضي والإحساس بالواجب تجاه المستقبل، وما إن حل عام 1935م حتى كان مخططو المناهج المدرسية قد تجاوزا بكثير الإرشادات البعيدة عن السياسة التي سادت في أوائل العشرينات بحيث نحصر اهتمام العملية التعليمية في كونها مصدر إلهام الشباب بروح العظمة والفضيلة من خلال التركيز على إنجازات عظماء الأشخاص في تاريخ مصر لتلعب حصص التاريخ بعد ذلك الدور الرئيسي في العملية التعليمية. وفي نفس العام- وبعد مراجعة رئيسية لمناهج التعليم الثانوي بقيادة نجيب الهلالي وزير المعارف آنذاك- أصدر المسئولون تعليماتهم إلى المعلمين بأن يرتفعوا إلى مستوى واجبهم كرئاسات روحية تستهدف تشكيل وعي أخلاقي وطني بين التلاميذ مع التركيز على الدينامية التاريخية في مضمون الحقائق المعاصرة" [1] والقوانين التي وضعت في تلك الفترة لم تغفل المناهج الدراسية بل إنها كانت تنص على المواد الدراسية التي يجب أن تدرس في تلك المراحل بالتفصيل، ولم تترك تحديد تلك المواد وشروط النجاح بها إلى الوزارة بل نظمتها القوانين المختلفة التي صدرت لكل مرحلة على حدة، فكانت المناهج تشهد تطوراً ملحوظاً بشكل يتناسب مع التطور الحادث في الجوانب التعليمية المختلفة.

1) آرثر جولد شميرت، وآخرون، رؤية جديدة لمصر 1919- 1952م، مرجع سابق، ص 237- 238.

4. الإدارة التعليمية :-

اتسمت هذه المرحلة التاريخية بنشاط كبير من جانب الدولة في إنشاء المدارس والتوسع في مختلف مراحل التعليم فأصبح من الواضح أن الدولة قامت بمسئولية التعليم بكافة أنواعه ومراحله، فكان من الطبيعي إزاء قيام الدولة بتمويل التعليم أن تشرف عليه وتزداد رقابتها عليه وعلى ذلك اتسمت "الإدارة التعليمية بالمركزية فكانت امتداداً لمركزية الإدارة التعليمية في عهد محمد علي ومركزيتها في عهد الاحتلال ورغم إنشاء المناطق التعليمية عام 1939م التي بمقتضاها قسمت البلاد إلى مناطق تعليمية للتخفيف من قيود المركزية إلا أن السلطة الحقيقية استمرت في يد السلطة المركزية ممثلة في وزارة المعارف، فكانت المناطق التعليمية ترجع إلى الوزارة لاستشارتها في كل صغيرة وكبيرة وكانت الأعباء التعليمية التي تقوم بها الوزارة تغطي كل شئون التعليم: تعيين المعلمين وإجراء حركات التنقلات والترقيات وتضع المناهج وتعد الكتب المدرسية وتشرف على الامتحانات العامة... وقد انعكست هذه المركزية الشديدة على نظام التفتيش الفني الذي كان ينظر إليه كسلطة تصدر الأوامر وتركز على شخص المعلم دون النظر إلى العوامل الأخرى التي تؤثر في سير العملية التعليمية بالإضافة إلى تغيير المعلم جعلت منه مجرد آلة تنفذ المنهج دون أي تصرف عن ناحيته قد يراه مناسباً لحسن سير العملية التعليمية ومع ظروف المحلية التي توجد بها المدرسة أوفقاً لاستعدادات تلاميذه.

وقد وضع أول قانون لنظام التفتيش الفني في مصر عام 1883 ونص على أن المفتشين هم أعين النظار بهم يتعرفون على أحوال المدارس وأعمال المدرسين ورؤسائهم وهم يتذكرون أن برامج الدراسة تتبع وتنفذ بدقة ... غير أن ازدياد عدد المعلمين المعدين إعداداً أكاديمياً وتربوياً وفق الأساليب الحديثة لإعداد المعلم ساعدت على تطوير مفهوم التفتيش بحيث دخل فيه عنصر

التوجيه، فلم يعد قاصراً على إصدار الأوامر وتصيد أخطاء المدرس كما أن انتشار الاتجاهات الديمقراطية وجد طريقه إلى نظام التفتيش بحيث يصبح الأمر وبه نوع من الشورى بين المعلم والمفتش غير أن هذه الاتجاهات الحديثة كانت في حدود ضيقة فقد انعكست مركزية الإدارة التعليمية وسيطرة الدولة على التعليم على العلاقة بين المفتش والمعلم والعلاقة بين المعلم والتلميذ فاتسمت بالسيطرة والتسلط في كثير من الأحيان" [1] وعلى الرغم من صدور عدة قرارات للتخفيف من وطء المركزية الصارخة؛ إلا أن المركزية ظلت هي الأساس **في إدارة التعليم بمصر وذلك يرجع إلى أمرين هما:-**

1. "تربية رجال التعليم الماضية وهي جرت على الطراز التركي الإنجليزي وهي تربية تنطوي على عدم الاضطلاع بالمسئولية ويرفضون أن يضطلعوا لها ويرجعون حتى في سفاسف الأمور للوزارة.
2. إن الرؤساء الإنجليز وبقايا اتجاهات تركية في الرؤساء، لم يقبلوا أن يتنازلوا عن بعض اختصاصاتهم لمديري المناطق وعملوا من جانبهم على أن يرجع هؤلاء إليهم وشجعوا التواكل" [2] فكانت سياسة الاحتلال التعليمية لها آثارها على نظم الإدارة التعليمية بتلك الفترة وذلك بسبب الاعتماد على الأقدمية في نظم الترقي للمناصب الإدارية العليا وليس على أسلوب الكفاءة، فالموظفون الذين كانوا صغاراً داخل وزارة المعارف ما قبل عام 1923م، هم أصبحوا كبار الموظفين بعد ذلك، فسعى بعضهم إلى عرقلة التطور الإداري داخل الوزارة واعتمادهم على ما ألفوه من سياسات سابقة وخوفاً من التغيير ظناً منهم أنه سيتسبب في تقليل سلطتهم وتهديد مناصبهم داخل

---

1) علية فرج، التعليم في مصر بين الجهود الأهلية والحكومة دراسة في تاريخ التعليم، مرجع سابق، ص 247- 249.

2) سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 479.

الهيكل الإداري بالوزارة مما زاد من الروتين الإداري داخل الوزارة وعرقلوا التطور الإداري بكثير من العقبات التي منعته من إحداث التقدم المنشود.

تعقيب:-

لم تكن السياسة التعليمية بمصر في الفترة من 1923 وحتى 1952م وليدة الصدفة بل أنها كانت نتيجة تجارب عملية، كما أنها كانت آلياتها آليات حديثة تعتمد على ما وصل إليه الغرب في مجال التعليم فلم تكن منعزلة عما يحدث في الدول الأجنبية وذلك يرجع إلى أن قيادات التعليم بوزارة المعارف كانت قد تلقت تعليمها في الدول الأجنبية فكانت متأثرة فكرياً بتلك الدول وسعت إلى تطبيق تلك الأفكار في مجال التعليم المصري بالإضافة إلى كثرة البعثات التعليمية والمؤتمرات الدولية التي كانت الوزارة حريصة على إيفاد مبعوثين إليها لمدها بالتقارير الوافية عنها لترى من يمكن أن تطبقه إلى الواقع المصري.

بالإضافة إلى تأثير تلك القيادات بالواقع المصري المعاش الذي كان يحتاج إلى مزيدةً من نشر التعليم داخل المجتمع.

إلا أن السمة الغالبة للسياسة التعليمية في تلك الفترة هي أمرين:-

الأول:- التأثر بكل ما هو أجنبي من خلال محاولة تطبيق ما تقره بعض الدول في مؤتمراتها الدولية وفيما يأتي به الخبراء الأجانب من إجراءات يريدون أن يطبقونها على التعليم في مصر.

والأمر الثاني:- يتمثل في الفردية الواضحة في رسم السياسة التعليمية فكان وضع وتنفيذ سياسة تعليمية معينة مرتبطاً دائماً بشخص وزير المعارف وطول أو قصر تنفيذ تلك السياسة يتوقف على بقاء أو رحيل وزير المعارف من منصبه كما حدث ذلك مع نجيب الهلالي أو إسماعيل القباني أو طه حسين.

إلا أن وضع السياسة التعليمية في أواخر تلك الفترة كان أكثر نظاماً عن أولها مما يدل على نضج التجربة ووضوح معالمها وهذا التأخر في نضج السياسة التعليمية أدى إلى تأخر بعض القرارات الحاسمة مثل إقرار المجانية وتوحيد تعليم المرحلة الأولى من التعليم الحكومي وهذا ما أضر كثيراً بأجيال حرمت من التعليم مما انعكس سلباً مع النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية لمصر.

كما شكل مجلس النواب بالقوانين التي أصدرها لمختلف المراحل التعليمية عاملاً هاماً ساهم بشكل كبير في تنظيم التعليم وضبط السياسة التعليمية المصرية، وكان لنواب البرلمان- ومنهم نواب الصعيد- أدواراً هامة في مجال التعليم من خلال مقترحاتهم أو أسئلتهم في مجال التعليم وستتضح تلك الأدوار في الفصل التالي.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة التحليلية

- مقدمة
- أولاً: أهداف الدراسة التحليلية.
- ثانياً: الخطوات المنهجية في اختيار العينة.
- ثالثاً: خطوات تحليل المضمون.
- رابعاً: وحدات تحليل المضمون.
- خامساً: تصميم وحدة التحليل.
- سادساً: فئات التحليل.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة التحليلية

مقدمة:

يتناول هذا الفصل إجراءات تحليل مضمون مضابط مجلس النواب المصري في الفترة الممتدة منذ عام 1924م وحتى عام 1952م وهذا للتعرف على دور نواب الصعيد في توجيه السياسة التعليمية داخل مجلس النواب بتلك الفترة.

وتقوم الإجراءات التحليلية على مجموعة من الخطوات العملية والمنهجية والتي سوف يسير عليها الباحث بحيث يضمن دقة النتائج التي سوف يصل إليها من خلال المضابط الخاصة بمجلس النواب.

ويمكن توضيح هذه الإجراءات فيما يلي:-

أولاً: أهداف الدراسة التحليلية:-

يهدف تحليل المضمون إلى إلقاء الضوء على الواقع الفعلي الذي قام به نواب الصعيد في توجيه وصنع السياسة التعليمية في مجلس النواب بالفترة التاريخية الممتدة بين عام 1923م وعام 1952م من جانبين:

أولاً: المضمون الحقيقي للموضوعات والقضايا التي قدمها نواب الصعيد تجاه قضايا التعليم المتعددة مما يوضح مدى اهتمامهم بالسياسة التعليمية وصنعها داخل مجلس النواب.

ثانياً: الشكل ومدى مراعاة نواب الصعيد للكم الذي قدموه واهتموا فيه بقضايا التعليم وصنع سياساته سواء كان هذا الكم متمثلاً في الأسئلة

أو الاستجوابات أو الاقتراحات أو مشروعات القوانين ومجمل النشاطات التي كانوا يتقدمون بها.

ثانيا: الخطوات المنهجية في اختيار العينة:-

1. خطوات اختيار العينة:-

تم اختيار مضابط مجلس النواب للهيئات النيابية التي تم انعقادها منذ عام 1924م وحتى عام 1952م.

2. أسباب اختيار العينة:-

أ- تم اختيار العينة في الفترة التاريخية المسماة بالحقبة البرلمانية في تاريخ مصر المعاصر وذلك لكون هذه الفترة كان البرلمان يشهد انتخابات على درجة عالية من الشفافية في اختيار نوابه، كما أن مجلس النواب شهد تطوراً نوعياً في أداء نوابه مما أثر إيجابياً على الحياة المصرية في جميع جوانبها بما فيها التعليم، كما أن المجلس ساهم في تطوير التعليم المصري.

ب-إن المجلس ساهم في تطوير التعليم المصري في تلك الفترة بإصداره مجموعة من القوانين والتشريعات التي أسهمت بشكل واضح في تغيير مسار التعليم المصري بشكل عام.

ج- بروز العديد من القضايا التربوية الهامة مثل قضيتي الكم والكيف داخل التعليم المصري، وأيضاً قضية المجانية وغيرها من القضايا التي أخذت حيذاً من المناقشات داخل المجتمع المصري، فكان لزاماً معرفة توجهات نواب الصعيد تجاه مثل هذه القضايا بصفتهم نواب عن قطاع عريض من الشعب المصري.

3. وصف العينة:-

أولاً: تمثيل النواب لمديريات الصعيد:

تعددت الدوائر الانتخابية التي مثل فيها النواب مديريات الصعيد وذلك بسبب اتساع مساحة تلك المديريات وزيادة عدد مقاعدها الانتخابية، وقد اختلق هذا التمثيل ما بين نواب مثلوا دوائرهم الانتخابية، لهيئة برلمانية واحدة، ونواب مثلوا دوائرهم الانتخابية أكثر من هيئة وسوف يتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-

جدول (1)

يوضح إجمالي مقاعد مديريات الصعيد ونسب التكرار بها

المديريات	جملة المقاعد	جملة الأعضاء الممثلين للمقاعد	أعضاء مثلوا الدوائر مرة واحدة	النسبة	أعضاء مثلوا الدوائر أكثر من مرة	النسبة
الجيزة	124	55	31	%56.3	24	%43.7
بني سويف	94	38	14	%36.8	24	%63.2
الفيوم	93	45	25	%55.5	20	%44.5
المنيا	143	75	42	%56	33	%44
أسيوط	171	83	48	%57.8	35	%42.2
جرجا	163	65	42	%64.6	23	%35.4
قنا	141	76	41	%53.9	35	%46.1
أسوان	44	20	6	%30	14	%70

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

1- تعتبر مديرية أسوان أكثر مديريات الصعيد التي شهدت تكراراً لتمثيل النواب لها بمجلس النواب بنسبة وصلت إلى 70% من جملة الأعضاء وذلك

يرجع إلى قلة عدد المقاعد التي كانت مخصصة لها في كل هيئة برلمانية والتي تراوحت بين خمس مقاعد في الهيئة النيابية مما سهل كثيراً من سيطرة أعضاء معينة بعائلاتهم على تلك المقاعد، وتلتها مديرية بني سويف بنسبة تكرار للأعضاء وصلت إلى 63.2% من جملة الأعضاء بينما كانت أقل مديرية من حيث تكرار النواب بالمجلس كانت مديرية جرجا حيث بلغت النسبة 35.4% من جملة الأعضاء الذين مثلوا المديرية في الفترة الممتدة من 1923 وحتى عام 1952م، وهذه النسب جميعها تعد نسباً كبيرة قياسياً إلى الفترة الزمنية التي تجاوزت تسعة وعشرين عاماً تم انتخاب عشر هيئات نيابية بها، ويرجع هذا التكرار في معظمه بدوائر الصعيد إلى سيطرة العصبية القبلية التي كانت حاكمة في تلك الفترة وتمسك الأفراد بما حققوه من مكاسب سواء تمثل ذلك في مناصب أو أموال واعتبار التمثيل الانتخابي لدوائرهم حق وليس واجب، على الرغم من وجود الكثيرين غير هؤلاء لديهم القدرة على خدمة البلاد بشكل أفضل.

2- تمثلت أكبر مديرية شهدت تغييراً في النواب هي مديرية جرجا بنسبة بلغت 64.6% تلتها مديرية أسيوط بنسبة 57.8% وعلى الرغم من ارتفاع هذه النسبة إلا أن هذا التغيير لا يُعد تغييراً جوهرياً بل كان تغييراً شكلياً فقط، وذلك يرجع إلى سيطرة مجموعة من العائلات على مديريات الصعيد فكان التغيير على مقعد الدائرة يتم داخل نفس العائلة أو عائلة في نفس المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ودل على ذلك أسماء النواب في الهيئات النيابية العشر، بالإضافة إلى قانون الانتخاب الذي وضع قبل دستور 1923م والذي نص على وجوب أن يكون لدى المترشح ذمة مالية أو أملاكاً يدفع عنها ضرائب سنوية تتجاوز مائة وخمسون جنيهاً مما حجب الطبقات المتوسطة بالصعيد من الترشح على تمثيل تلك المقاعد.

ثانيا: تمثيل نواب الصعيد في لجان التعليم بالهيئات النيابية:-

تعتبر اللجان البرلمانية هي محور العمل البرلماني وذلك لما تمثله تلك اللجان من أهمية داخل البرلمان فاللجان هي عبارة عن "مجموعات عمل صغيرة يجرى تشكيلها من بين أعضاء البرلمان من أجل دراسة أو تدقيق أعمال البرلمان، وتقديم تقارير إليه تتضمن نتائج عملها وما انتهت إليه من توصيات"(1) ويغلب على اللجان الطابع التخصصي، فكل لجنة تختص بمجال محدد، فلجنة المعارف تختص بكل ما يتعلق بالتعليم من قوانين واقتراحات وغير ذلك من أعمال تتعلق بالتعليم.

"كذلك يقع على عاتق اللجان تقصي آثار تطبيق القوانين العامة وبحث مدى اتفاق السياسات التي تتبعها السلطة التنفيذية مع أهداف القانون ومتابعة برامج ووعود الحكومة، كما تقوم بدراسة ما يحيله إليها البرلمان من طلبات إحاطة وبيانات عاجلة واستجوابات لإعداد تقارير عنها، ولها أن تعقد جلسات استطلاع ومواجهة بمناسبة بحثها لمشروع قانون أو اقتراح بمشروع قانون أو بمناسبة دراستها لأحد الموضوعات العامة المحالة إليها". (2) وبذلك تتضح أهمية اللجان التي تهتم بكل ما يتعلق بتخصصها فيحال إليها اقتراحات النواب أو مشروعات القوانين المتعلقة بمجالها ولها سلطة الموافقة أو الرفض عليها، مما يجعل عضوية تلك اللجان هاماً ومؤثراً.

---

1) أحمد عزت، اللجان البرلمانية في النظام السياسي المصري، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2016، ص15

2) علي الصاوي، القاموس البرلماني العربي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2013، ص 196-197

وقد اختلفت نسبة مشاركة نواب الصعيد داخل لجان المعارف- التعليم- في الهيئات البرلمانية لمجلس النواب منذ عام 1923م وحتى عام 1952م وسوف يتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-

جدول (2)

يوضح نسب مشاركة نواب الصعيد في لجان المعارف بالهيئات البرلمانية

الهيئة النيابية	عدد أعضاء اللجنة	عدد نواب الصعيد باللجنة	نسبة نواب الصعيد باللجنة
الهيئة النيابية الأولى 1924/3/15 -1924/12/24	21	7	%33.3
الهيئة النيابية الثانية 1925/3/23 -1925/3/23م	—	—	—
الهيئة النيابية الثالثة 1926/6/10 -1928/7/19م	21	6	%28.5
الهيئة النيابية الرابعة 1930/1/11 -1931/7/12م	15	6	%40
الهيئة النيابية الخامسة 1936/5/23 -1934/2/2م	15	4	%26.6
الهيئة النيابية السادسة 1936/5/23 -1938/2/2م	15	2	%13.3
الهيئة النيابية السابعة 1938/4/12 -1942/2/7م	19	8	%42.1
الهيئة النيابية الثامنة 1942/3/3 -1944/11/15م	21	7	%33.3
الهيئة النيابية التاسعة 1945/1/18 -1949/8/8م	21	8	%38.9
الهيئة النيابية العاشرة 1950/1/16 -1952/2/5م	24	8	%33.3
الجملة	151	56	%37

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

1- وصل إجمالي عدد نواب لجنة المعارف في الهيئات التسع إلى 151 عضواً بلغ عدد نواب الصعيد منهم 56 عضواً فقط بنسبة بلغت 37% من إجمالي الأعضاء.

2- بدأ تمثيل نواب الصعيد بعدد 7 أعضاء في الهيئة النيابية الأولى بنسبة بلغت 33.3% من جملة الأعضاء باللجنة وهو ما يعادل ثلث أعضاء اللجنة وهو ما يعد بداية جيدة لتمثيل الصعيد بلجنة المعارف وانتهى هذا التمثيل بنسبة مقاربة وصلت إلى 37% في الهيئة العاشرة.

3- شكلت مشاركة نواب الصعيد في الهيئة النيابية السادسة أقل المشاركات حيث سجلت مشاركة عضوين فقط من خمسة عشر عضواً بنسبة تدنت إلى 13.3% من جملة الأعضاء، بينما مثلت مشاركة نواب الصعيد في الهيئة التالية وهي الهيئة السابعة أكبر نسبة مشاركة بلغت 42% من جملة الأعضاء بواقع 8 أعضاء من 19 عضواً باللجنة.

4- كانت مديرية الفيوم أكثر مديريات الصعيد ظهوراً في جميع لجان المعارف بالهيئات البرلمانية، بينما كانت أقل المديريات ظهوراً هي مديرية جرجا، وهو ما يعكس وعياً لدى نواب الفيوم عن أهمية لجنة المعارف وضرورة التواجد بها، وهو ما لم يتوفر في نواب مديرية جرجا.

مما سبق يتضح أن نسبة نواب الصعيد في البرلمان لم تكن مناسبة مع حجم عدد الأعضاء الذين يمثلون مديريات الصعيد، فلم تصل المشاركة إلى النصف في أي هيئة من الهيئات النيابية، مما يدل على عدم رغبة الكثيرين من النواب في الالتحاق بعضوية تلك اللجنة مما انعكس سلباً على التوسع في إنشاء المدارس في مختلف المراحل التعليمية وأدى إلى قلة عدد المدارس في مديرياته المختلفة على العكس من ذلك مديريات الوجه البحري والقاهرة التي

كان يمثل نوابها غالبية أعضاء لجنة المعارف بالهيئات البرلمانية المختلفة مما سمح بإنشاء عدداً أكبر من المدارس في مختلف المراحل الدراسية.

ثالثاً: خطوات تحليل المضمون:-

1. اختيار العينة التي ستجرى عليها تحليل المضمون، **وتشمل العينات التالية:-**

أ- عينة مصادر المعلومات أو المضمون الذي **سيتم تحليله وهي:-**

1- فهارس مضابط مجلس النواب

2- مضابط مجلس النواب.

ب-الفترة الزمنية:- وهي ثمانية وعشرون عاماً منذ عام 1924م إلى عام 1952م.

ج- عينة وحدات تحليل المضمون وفئاته: هي قضايا السياسة التعليمية التي يشتمل عليها تحليل المضمون.

2. تحديد وحدات التحليل وفئاته طبقاً لنوعية المضمون وكميته وأهداف التحليل.
3. إجراء عملية التحليل.
4. رصد النتائج وجدولتها.
5. التحليل الإحصائي للنتائج واستخراج المؤشرات الخاصة بالتحليل.

رابعا: وحدات تحليل المضمون:-

إن "وحدة تحليل المضمون هي أصغر قسم أو أصغر جزء أو قطاع من المحتوى المراد تحليله وتسمى وحدات الترميز" [1] وتتكون وحدات التحليل **من خمس وحدات وهي:-**

---

1) إبراهيم أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص 200.

1. الكلمة.
2. الموضوع.
3. الشخصية.
4. المفردة.
5. المساحة والزمن.

وتستخدم الدراسة الحالية وحدة الموضوع كوحدة تحليل، حيث تمثل هذه الوحدة أكبر وأهم وحدات تحليل المضمون وأكثرها إفادة وتعتبر إحدى الدعامات الأساسية في تحليل المواد الإعلامية والدعائية والاتجاهات والقيم والمعتقدات، وتعد وحدة الموضوع والفكرة أفضل من وحدة الكلمة" [1] لأن وحدة الموضوع تعبر عن أفكار أصحابها وتوجهاتهم الفكرية والقيم الثقافية التي يؤمنون بها خاصة في تحليل المسائل السياسية.

كما أن "المواد المراد تحليلها قد تتضمن معلومات أكثر ثراء، إذا ما تم عد الفكرة أو الموضوع بدلاً من مجرد عد الكلمات، فتحليل الموضوع أو الفكرة ما هو إلا وحدة واحدة لفكرة تنقل مادة مفردة من المعلومات المستخلصة من أجزاء المضمون أو الموضوع قد تكون جملة أو أجزاء من جملة أو حتى كلمة واحدة" [2] وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال تحليل مضابط مجلس النواب المصري في الفترة التاريخية الممتدة بين عام 1923م وحتى عام 1952م لاستخراج دور نواب الصعيد في توجيه السياسة التعليمية داخل مجلس النواب.

---

1) سمير محمد حسين، تحليل المضمون تعريفاته ومفاهيمه ومحدداته، القاهرة، عالم الكتب، 1983م، ص79.

2) ريتشارد بن، لويس دونيهو، روبرت ثورب، تحليل مضمون الإعلام المنهج والتطبيقات العربية، ترجمة محمد ناجي الجوهري، القاهرة، القدسية للنشر،.1992م، ص87.

خامساً: تصميم أداة التحليل:-

أعد الباحث استمارة تحليل المحتوى، وتم فيها تحديد الفئات التي سوف يتم تحليلها.

وقد اعتمد الباحث في إعداده لهذه الاستمارة على ما يلي:-

1. الاطلاع على فهارس ومضابط مجلس النواب المصري في الفترة التاريخية محل الدراسة.
2. الاطلاع على الدراسات العلمية السابقة التي تناولت قضايا مماثلة لقضايا هذه الرسالة.
3. التحكيم من قبل أساتذة متخصصون في مجال البحث التربوي لأداة التحليل بشكل يحقق لها الدقة والثبات عند التحليل، ويوجد بملاحق الدراسة استمارة التحليل قبل وبعد التحكيم، وكذلك قائمة بأسماء السادة المحكمين.

سادسا: فئات التحليل:-

تم تقسيم فئات تحليل المحتوى المتعلقة بقضايا السياسة التعليمية داخل مجلس النواب منذ عام 1923 إلى عام 1952 إلى مجموعة من الفئات الرئيسية والفرعية **ويتضح ذلك فيما يلي:-**

أولاً: المعلم:

ويشمل هذا المحور إحدى عشر قضية وهي:-

1. إعداد المعلمين.
2. تعيين المعلمين.
3. أجور المعلمين.
4. البعثات العلمية للمعلمين.
5. رعاية المعلمين.

6. تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
7. ترقيات المعلمين.
8. كادر المعلمين.
9. نقابة المعلمين.
10. نقل المعلمين.
11. مسائلة المعلمين.

ثانياً: الطالب:-

ويشمل هذا المحور ثلاثة عشر قضية وهي:-

1. معايير القبول في كل مرحلة.
2. تعليم الفتيات.
3. التغذية المدرسية.
4. الرعاية الصحية.
5. مكافآت الطلاب.
6. التوجيه والإرشاد النفسي.
7. الإجازات المدرسية.
8. التربية الأخلاقية.
9. رعاية الطلاب.
10. التسرب.
11. الدروس الخصوصية.
12. غياب الطلاب.
13. الانتساب.

ثالثاً: المناهج وطرق التدريس:-

ويشمل هذا المحور سبعة قضايا:-

1. المناهج الدراسية.
2. الهوية الثقافية.
3. التعريب.
4. طرق التدريس.
5. الثواب والعقاب.
6. الأنشطة المدرسية.
7. الوسائل التعليمية.

رابعاً: التقويم والامتحانات:-

ويشمل هذا المحور أربعة محاور وهي:

1. نظم الامتحانات.
2. أنواع التقويم.
3. اختبار القدرات الجسمية والعقلية.
4. الغش.

خامساً: المباني والتجهيزات المدرسية:-

ويشمل تسع قضايا وهي:-

1. إنشاء المدارس.
2. تجهيزات المدارس [مكتبات- معامل- ....].
3. توسيع المدارس.
4. تحويل المدارس من مرحلة إلى أخرى.
5. تجديد المدارس.
6. تجهيز الفصول.

7. البيئة التعليمية.
8. ضم المدارس للوزارة.
9. إنشاء مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة.

سادساً: التمويل:-

ويشمل سبعة قضايا وهي:

1. ميزانية الوزارة.
2. المجانية.
3. المنح الطلابية.
4. المصروفات الطلابية.
5. الوقف التعليمي.
6. التبرعات والهبات.
7. الإعانات.

سابعاً: الإدارة التعليمية:-

ويشمل هذا المحور تسع قضايا وهي:

1. التنظيم الإداري بالوزارة.
2. تنظيم خطط الدراسة وتطويرها.
3. إدارة المدارس الحكومية.
4. إدارة المدارس الحرة (الخاصة).
5. السلم التعليمي.
6. المحاسبة والرقابة على المسئولين.
7. نشر التعليم والتوعية به.
8. الإشراف والتوجيه الفني.
9. سياسة الوزارة [التعليمية- الدينية].

ثامناً: القوانين الصادرة:-

ويشمل هذا المحور أربعة وهي:

1. قوانين التعليم الإلزامي وتعديلاتها.
2. قوانين التعليم الابتدائي وتعديلاتها.
3. قوانين التعليم الثانوي (العام- الفني) وتعديلاتها.
4. قوانين التعليم الحر (الخاص- الأجنبي) وتعديلاتها.

الفصل الرابع

دور نواب الصعيد في توجيه السياسة التعليمية بمجلس النواب منذ عام 1924 وحتى عام 1952م

تمهيد

المحور الأول: نواب الصعيد والتعليم في مجلس النواب

- أولاً: الاستجوابات والأسئلة المقدمة لرئيس الوزراء ونسب التعليم فيها.
- ثانياً: الاستجوابات والأسئلة المقدمة إلى الوزراء ونسب التعليم فيها.
- ثالثاً: الاقتراحات المقدمة ونسبة التعليم فيها.
- رابعاً: اقتراحات القوانين المقدمة من النواب ونسبة التعليم فيها.
- خامساً: مشروعات القوانين المقدمة من الحكومة ونسبة التعليم فيها.

المحور الثاني: نواب الصعيد وقضايا السياسة التعليمية

- أولاً: قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمعلم.
- ثانياً: قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالطالب.
- ثالثاً: قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس.
- رابعاً: قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالتقويم والامتحانات.
- خامساً: قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمباني والتجهيزات المدرسية.
- سادساً: قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالتمويل.
- سابعاً: قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالإدارة التعليمية.
- ثامناً: قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالقوانين الصادرة.

تعقيب

الفصل الرابع

دور نواب الصعيد في توجيه السياسة التعليمية بمجلس النواب منذ عام 1924 وحتى عام 1952م

تمهيد:

يتناول هذا الفصل إجراءات تحليل المضمون للتعرف على دور نواب الصعيد في معالجة بعض قضايا السياسة التعليمية من خلال تحليل مضابط مجلس النواب في الفترة الممتدة من عام 1923م وحتى عام 1952م ويهدف هذا التحليل إلى إلقاء الضوء على الدور الفعلي لمجلس النواب المصري تجاه السياسة التعليمية في تلك الفترة التاريخية وتوضيح الدور الذي يقوم به نواب الصعيد تجاه التعليم.

وتتعدد أوجه التحليل لتحديد دور نواب الصعيد في رسم السياسة التعليمية داخل مجلس النواب المصري وذلك نظراً لتعدد المهام التي يقوم بها النواب واختلاف الأنشطة والممارسات تحت قبة البرلمان ولمعرفة تلك الأدوار تم تحديد خمسة جوانب لأنشطة النواب بشكل عام يتم من خلالها استخلاص أدوار نواب الصعيد وهذه الجوانب هي: عضوية لجنة المعارف داخل الهيئات البرلمانية المختلفة وبيان الأسئلة والاستجوابات التي يقدمها النواب إلى رئيس الوزراء أو الوزير المختص في المجالات المختلفة واستخلاص ما يخص التعليم وكذلك التعرف على المقترحات ومشروعات القوانين التي يقدمها النواب واستخلاص ما يخص التعليم ومدى إسهام نواب الصعيد في تلك الفترة؛ بالإضافة إلى مشروعات القوانين المقدمة من الحكومة ومجلس الشيوخ في المجالات المختلفة وتوضيح ما يخص التعليم منها وسوف تتضح كل هذه الجوانب خلال هذا الفصل الذي يشمل محورين أساسين أحدهما يدور حول

نواب الصعيد والتعليم في مجلس النواب والآخر يدور حول نواب الصعيد وقضايا السياسة التعليمية، وتحت كل محور منهما يوجد العديد من العناصر الفرعية والتي سيشملها هذا الفصل.

المحور الأول: **نواب الصعيد والتعليم في مجلس النواب**:

يعد مجلس النواب الجهة الرسمية الوحيدة التي كانت منتخبة من جانب الشعب المصري ليدافع عن مصالحها ويسعى إلى توفير الاحتياجات الأساسية لها في ظل نظام ملكي وبلد محتل، لذا اهتم مجلس النواب كثيراً بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وسعى إلى إحداث تأثيراً واضحاً على الساحة المصرية.

ومن المجالات التي اهتم بها مجلس النواب في الفترة من عام 1923 حتى عام 1952 التعليم؛ حيث ذكر أحد نوابه إن من الأسباب التي تدفع **بالمجلس إلى الاهتمام بالتعليم ما يلي:**

"1- مواكبة التطور العالمي حتى لا يُنظر إلى مصر نظرة الأمة الخاملة المتخلفة.

2- البعد عن العزلة أو التخلف عن طريق مشاركتها في كل شيء من شأنه أن يرفع مكانتها بين الأمم العاملة على ترقية الحضارة.

3- تدبير الوسائل التعليمية لتنمية المواهب المختلفة حسب توجهها" [1] فكانت رؤية النواب للتعليم على أنه وسيلة للتقدم والرقي وبلوغ التقدم الحضاري كما أنه يجب أن يراعي في التعليم تنمية المواهب أي أن يكون التعليم وفقاً لميول الطلاب ورغباتهم وليس بإجبارهم على نوع محدد أو تعليم تقليدي، وهي ما تعد رؤية حديثة ومتطورة حول التعليم مما يعكس التطور الفكري

---

1) مجلس النواب بالهيئة النيابية الثامنة، مرجع سابق، 1944/1/3

والنضج العقلي ومواكبة الكثير من نواب المجلس للحديث في مجال التعليم.

وقد اختلفت الرؤى والأدوار التي مارسها النواب ومن بينهم نواب الصعيد- تجاه مسائل التعليم داخل مجلس النواب وذلك تبعاً لاختلاف الجهود والنشاطات التي يقوم بها النائب تحت قبة البرلمان من تمثيل لدائرته الانتخابية أو مشاركته في لجان التعليم أو تقديمه للأسئلة أو الاستجوابات أو الاقتراحات أو مشروعات القوانين تجاه التعليم، وكان لنواب الصعيد العديد من الأدوار التي قاموا بها نحو التعليم والتي كان لها أثراً واضحاً على التعليم في مصر بتلك الفترة وسوف يتضح ذلك فيما يلي:-

أولاً: الاستجوابات والأسئلة المقدمة لرئيس الوزراء ونسب التعليم فيها:-

يمارس عضو مجلس النواب بصفته عضواً بالهيئة التشريعية سلطاته الرقابية على الحكومة من خلال عدة وسائل أهمها الاستجواب والسؤال المقدم من جانبه إلى جهة الاختصاص.

والاستجواب المقصود به هو "أداة رقابية تتضمن في طياتها اتهاماً أو نقداً لأداء السلطة التنفيذية أو تصرف للوزارة أو الوزير في شأن من الشئون العامة" [1] فأعطى الاستجواب للنائب حق نقد سياسة الحكومة أو سياسة الوزير مما يوضح علو السلطة التشريعية على السلطة التنفيذية بما فيه الصالح العام والعمل على تعديل سياسة الحكومة أو سياسة الوزارة المحددة بالاستجواب إلى الأفضل.

بينما السؤال البرلماني "هو استيضاح من العضو للحكومة في أمرها، ويوجه إلى الوزير في اختصاصه وإلى رئيس الوزراء أيضاً، ويعد أداة رقابية

1. على الصاوي، القاموس البرلماني العربي، مرجع سابق، ص32 1

واسعة الاستخدام في البرلمانات المعاصرة، وثمة نوعان من الأسئلة، فمنها الشفهي الذي يتطلب إجراءات معينة لمناقشة في المجلس او إحدى لجانه، ومنها الأسئلة الكتابية والتي تتطلب إطاراً زمنياً للرد عليها، وفقاً لنظام العمل الداخلي للمجلس، وبسبب تزاحم طلبات الأسئلة جرى العرف على الأخذ بالأسبقية الزمنية في تقديم الأسئلة لإدراجها على جدول أعمال الجلسة العامة، ويجوز تجميعها في محاور متعددة الموضوع.

ويبدأ الوزير في الرد على الأسئلة ولمقدم السؤال التعليق عليه" [1] فغلب استخدام الأسئلة المكتوبة على الأسئلة الشفاهية لما لها من إطار نظامي يمكن التعامل معه، كما أن السؤال البرلماني من الوسائل السريعة التي يستجيب لها المجلس ويتعامل معها.

وتتميز الاستجوابات والأسئلة بأنها تعبر عن أفكار واتجاهات مقدميها، فالنواب دائماً لا يتقدمون بهما إلا فيما يهتمون به فمن خلال تحليل أداء النواب في الاستجوابات والأسئلة يمكن التعرف على الأيدلوجيات والتوجهات الفكرية لأصحابها ومن هنا تتضح أهمية دراسة الأسئلة والاستجوابات داخل مجلس النواب.

---

1. علي الصاوي، القاموس البرلماني العربي، المرجع السابق، ص55

ولقد اهتم نواب الصعيد بتقديم الأسئلة والاستجوابات في مجالات عدة إلى رئيس الوزراء **وسوف يتضح ذلك من خلال ما يلي:-**

جدول (3)

يوضح الاستجوابات والأسئلة الموجهة لرئيس الحكومة ونسبة التعليم فيها

الهيئة البرلمانية	عدد المجموعات والأسئلة	عدد الاستجوابات والأسئلة الخاصة بالتعليم	النسبة	الاستجوابات والأسئلة المقدمة من نواب الصعيد حول التعليم	النسبة
الهيئة الأولى	11	__	__	__	__
الهيئة الثالثة	26	__	__	__	__
الهيئة الرابعة	8	__	__	__	__
الهيئة الخامسة	42	__	__	__	__
الهيئة السادسة	51	__	__	__	__
الهيئة السابعة	266	9	%3.3	2	%22.2
الهيئة الثامنة	86	1	%1.8	1	%100
الهيئة التاسعة	148	2	%1.3	1	%50
الهيئة العاشرة	70	1	%1.4	1	%100

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:-

1- تزايد عدد الأسئلة والاستجوابات المقدمة إلى رئيس الحكومة- الوزراء- بشكل مستمر حيث بدأت بأحد عشر سؤالاً واستجواباً في الهيئة البرلمانية الأولى وهي أقل هيئة يتم فيها توجيه أسئلة واستجوابات إلى رئيس الحكومة وانتهت تلك الاستجوابات والأسئلة بسبعين سؤالاً واستجواباً في الهيئة النيابية العاشرة، بينما كانت أكبر هذه الاستجوابات والأسئلة

في الهيئة السابعة ثم الثامنة على التوالي وذلك يرجع إلى الفترة التاريخية والظروف السياسية التي كانت تمر بها البلاد في تلك الفترة وهي الفترة الممتدة من عام 1938 وحتى عام 1944م وهي فترة الحرب العالمية الثانية وطغيان الجانب السياسي على العمل العام في مصر سواء داخل البرلمان أو خارجه.

2- لم تكن الأسئلة والاستجوابات الخاصة بالتعليم هي المحور في الاستجوابات والأسئلة الموجهة إلى رئيس الحكومة حيث خلت الهيئات البرلمانية من الأولى وحتى السادسة من أي سؤال موجهة إلى رئيس الحكومة حول التعليم، بل كان محور الأسئلة والاستجوابات هو النواحي السياسية بالدرجة الأولى.

3- أسهم نواب الصعيد بشكل إيجابي شأن الاستجوابات الموجهة إلى رئيس الوزراء الخاصة بالتعليم والتي بلغت (12) استجواباً وسؤالاً، كان نصيب نواب الصعيد منها(5) استجواب وسؤال أي بنسبة 41.6% وهو ما يعد إسهاماً متميزاً من جانب النواب في هذا المجال.

فدار أحد الاستجوابات المقدمة من النائب محمد عبد الرحمن نصير- نائب القليوبية- حول "الأمر الصادر بنقل أحد المدرسين بوزارة المعارف العمومية نقلاً تعسفياً إلى أقصى الصعيد.. بينما قدم محمود أبو رحاب- نائب سوهاج- سؤالين لرئيس الحكومة أحدهما حول الإجراءات التي اتخذها دولة رئيس الحكومة لتحقيق ما استقر عليه الرأي من إدارة مدارس التعليم الإلزامي بوزارة المعارف.. بينما كان الآخر عن الإجراءات السريعة لإعادة المدرسين والمدرسات المصريين بمدارس العراق إلى مصر" [1] فكانت مجمل هذه

1) مجلس النواب، الهيئة السابعة، مرجع سابق، ص1172 و 2187

الاستجوابات والأسئلة يدور حول السياسة الحكومية في مجال التعليم فأحد نواب الصعيد أراد استوضاح سياسة الوزارة في مجال التعليم الإلزامي مما يعد إسهاماً في توضيح الخطوط العامة لتلك السياسة وإبرازاً لها حتى يتم معرفة الخطوات القادمة في مجال التعليم، والآخر تحدث عن أحوال المعلمين، فعلى الرغم من قلة الاستجوابات والأسئلة التي وجهت إلى رئيس الحكومة حول التعليم إلا أنها شملت مجالات عدة.

ثانياً: الاستجوابات والأسئلة المقدمة إلى الوزراء ونسبة التعليم منها:

كانت الاستجوابات والأسئلة المقدمة من جانب النواب للوزراء المختصين من أكثر الأدوات البرلمانية شيوعاً، كما إنها كانت أكثر تعمقاً في الأمور الفرعية وذلك لأن الوزير المختص أكثر دراية من رئيس الحكومة فيما يخص أمور وزارته، وكان جانب التعليم من الأمور التي لاقت جانباً مهماً من أسئلة النواب للوزراء المختصين، **وسيتضح ذلك من خلال الجدول التالي:**

جدول (4)

يوضح الاستجوابات والأسئلة المقدمة من النواب إلى الوزراء ونسبة التعليم ونواب الصعيد فيها

الهيئة البرلمانية	الاستجوابات والاسئلة المقدمة للوزراء	عدد الاستجوابات والاسئلة حول التعليم	النسبة	الاستجوابات والاسئلة المقدمة من نواب الصعيد	النسبة
الهيئة الأولي	140	12	%8.5	2	%16.6
الهيئة الثالثة	214	7	%3.2	3	%42.8
الهيئة الرابعة	149	14	%9.3	3	%21.4
الهيئة الخامسة	535	39	%7.2	9	%23
الهيئة السادسة	556	69	%12.4	23	%33.3

الهيئة البرلمانية	الاستجوابات والاسئلة المقدمة للوزراء	عدد الاستجوابات والاسئلة حول التعليم	النسبة	الاستجوابات والاسئلة المقدمة من نواب الصعيد	النسبة
الهيئة السابعة	1380	105	%7.6	52	%42.5
الهيئة الثامنة	620	36	%5.8	8	%22.2
الهيئة التاسعة	1257	105	%8.3	42	%40
الهيئة العاشرة	978	73	%7	17	%23.2

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

1- كانت الاستجوابات والأسئلة الموجهة من النواب إلى الوزراء في ازدياد مستمر إذ أنها بدأت بـ 140 استجواباً وسؤالاً في الهيئة النيابية الأولى عام 1924 وزادت إلى أكثر من ألف سؤال في الهيئة النيابية العاشرة عام (1950- 1952).

2- لم تكن الأسئلة والاستجوابات المتعلقة بالتعليم تشغل حيزاً كبيراً من أسئلة واستجوابات النواب إذ أنها لم تصل في أفضل حالاتها إلى 12.4% وذلك في الهيئة النيابية السادسة بينما كانت أقل نسبة تمثلت في الهيئة النيابية الثالثة التي لم تبلغ سوى 3.2% فقط من إجمالي الاستجوابات والأسئلة الموجهة إلى الوزراء.

3- تراوحت نسبة الاستجوابات والأسئلة الموجهة من نواب الصعيد فيما يخص التعليم بين 16% و42.8% كحد أقصى لها من الأسئلة والاستجوابات المتعلقة بالتعليم فلم تكن الزيادة في الاستجوابات والأسئلة زيادة طردية مع زيادة إجمالي الاستجوابات والأسئلة بل كانت تزيد وتنقص بشكل عشوائي وفقاً لنشاط الأعضاء داخل الهيئات البرلمانية.

ثالثاً: الاقتراحات المقدمة ونسبة التعليم فيها:

تعبر الاقتراحات المقدمة من النواب عن الفكر والثقافة السائدة لدى النواب فغالباً ما تعبر الاقتراحات عن اهتمام النواب بقضايا معينة من جهة وعن قدرته على الدفاع عن ما يؤمن به من قضايا في الشأن العام من جهة أخرى فيعرف الاقتراح برغبة على أنه "ما يقدمه عضواً أو أكثر من أعضاء المجلس من رغبة معينة تتعلق بالمسائل العامة وتدخل في شئون السلطة التنفيذية، فإذا وافق المجلس عليها تبناها، وأحالها إلى الحكومة لمحاولة تلبيتها، وإن تعذر الأخذ بها يتم حفظها" [1] فتعمل الاقتراحات على تغيير مسار التوجه العام داخل مجال عمل معين خاصة إذا وافق عليها مجلس النواب ومن ثم أصبحت ملزمة تجاه الوزارة المختصة وجب تنفيذها.

وقام نواب الصعيد بتقديم العديد من الاقتراحات المقدمة في جميع المجالات ومنها مجال التعليم **وسوف يتضح ذلك من خلال الجدول التالي:**

جدول (5)

يوضح الاقتراحات المقدمة من النواب ونسبة التعليم ونواب الصعيد منها

الهيئات البرلمانية	اجمالي اقتراحات النواب	اقتراحات النواب حول التعليم	النسبة	اقتراحات نواب الصعيد حول التعليم	النسبة
الهيئة الأولي	132	4	%3.7	3	%75
الهيئة الثالثة	246	26	%10.5	6	%23
الهيئة الرابعة	350	35	%10	7	%20
الهيئة الخامسة	13				
الهيئة السادسة	968	77	%7.9	29	%37.6

علي الصاوي، القاموس البرلماني العربي، مرجع سابق، ص 50 1

الهيئات البرلمانية	اجمالي اقتراحات النواب	اقتراحات النواب حول التعليم	النسبة	اقتراحات نواب الصعيد حول التعليم	النسبة
الهيئة السابعة	547	47	%8.5	21	%44.6
الهيئة الثامنة	446	39	%8.7	18	46.1
الهيئة التاسعة	1218	147	%12	86	%58.5
الهيئة العاشرة	1415	213	%15	107	%50.2

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

1- كانت المقترحات بشكل عام في ازدياد مستمر وكذلك اقتراحات حول التعليم، حيث بلغت ذروتها في الهيئة العاشرة نسبة 15% من إجمالي الاقتراحات المقدمة في جميع المجالات، بينما كان أقل نسبة للاقتراحات المقدمة حول التعليم كان في الهيئة الأولى وهذه الزيادة تدل في مجملها على زيادة الوعي لدى النواب بالأدوار التي يجب أن يمارسها النائب تحت قبة البرلمان إلا أن هذه النسبة في مجملها لا تتناسب مع حجم التعليم وأهميته وذلك على العكس من اهتمامات المجتمع في تلك الفترة والذي عكسته الصحافة حيث دلت الدراسات على أن "القضية الثانية في ترتيب الأهمية هي القضية التعليمية فلم تنل الأولوية الأولى في أي من الأعوام، وإن كانت أيضاً احتفظت بوجودها في المقدمة او الوسط ولم تنخفض عن المرتبة الخامسة مما يدل على ثبات الاهتمام بها إلى حد ما" [1] فاهتم كتاب الصحافة بقضايا التعليم أكثر من اهتمام النواب في تقديم اقتراحاتهم وذلك يرجع إلى طبيعة الفكر السائد لدى الفئتين، فرجال الصحافة غالباً

---

1) نجوى حسين خليل، المجتمع المصري قبل الثورة في الصحافة المصرية 1945- 1952، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1995، ص 24- 25

يميلون إلى تحقيق العدل والمساواة والانشغال بما فيه صالح المجتمع، بينما كان غالبية النواب يسيطر عليهم النظرة الطبقية في موضوعاتهم فجميعهم من ذوي الأملاك والذين لا يهتمون- غالباً- بما يخص الطبقات الكادحة من المجتمع المصري هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن ذلك يوضح عدم سير اقتراحات النواب وفق ميول واتجاهات الموضوعات المطروحة للنقاش داخل الأوساط الثقافية بالمجتمع المصري.

2- شهدت اقتراحات نواب الصعيد تزايداً مع الهيئات البرلمانية المتتالية حتى وصلت إلى 58.5% وهو ما يرجع إلى زيادة وعي نواب الصعيد إلى أهمية التعليم فكانت الغالبية المقدمة من هذه الاقتراحات تدور حول إنشاء المدارس للمراحل التعليمية المختلفة بدوائرهم الانتخابية.

رابعاً: **اقتراحات القوانين المقدمة من النواب ونسب التعليم فيها**:

تعكس مشروعات القوانين المقدمة من النواب مدى قدرة النواب على تطويع أفكارهم واهتماماتهم في شكل مشروعات قوانين من أجل نشر فكر معين أو تعديل وضع قائم يرى فيه النائب ضرورة إصلاحه أي أن مشروعات القوانين تعبر بالضرورة على قدرة النائب على ابتكار فكرة معينة تصلح خللا في تشريع قائم ويحقق مصلحة عامة.

إلا أن نواب الصعيد لم يهتموا كثيراً بتقديم اقتراحات القوانين بشكل عام **وفيما يخص التعليم بشكل خاص وسوف يتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-**

جدول (6)

يوضح اقتراحات القوانين المقدمة من النواب ونسبة التعليم ونواب الصعيد منها

الهيئة البرلمانية	اجمالي مشروعات القوانين	مشروعات القوانين الخاصة بالتعليم	النسبة	مشروعات القوانين الخاصة بالتعليم المقدمة من نواب الصعيد	النسبة
الهيئة الاولي	11	–	–	–	–
الهيئة الثالثة	23	–	–	–	–
الهيئة الرابعة	2	–	–	–	–
الهيئة الخامسة	36	–	–	–	–
الهيئة السادسة	29	13	%44.8	1	%7.6
الهيئة السابعة	42	2	%4.7	1	%50
الهيئة الثامنة	50	–	–	–	–
الهيئة التاسعة	124	1	%0.8	–	–
الهيئة العاشرة	129	4	%3.1	2	%50

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:-

1- يعد إنجاز النواب في مجال اقتراحات القوانين الخاصة بالتعليم إنجازاً ضعيفاً قياساً إلى إجمالي اقتراحات القوانين المقدمة، فلم يصل عددها إلا 20 اقتراحاً بقانون من إجمالي 446 اقتراحاً بقانون بنسبة 4.4% وهي نسبة ضئيلة تعكس عدم رغبة غالبية النواب بتقديم اقتراحات قوانين تتعلق بإصلاح التعليم أو تطويره أو تعمل على نشر التعليم حفاظاً على مكتسباتهم الاقتصادية وأوضاعهم الاجتماعية.

2- كانت مشروعات القوانين في ازدياد بشكل عام ولكن هذه الزيادة لم تنعكس إيجابياً على قضايا التعليم بل ظلت مشروعات القوانين ضعيفة أو منعدمة، فلم تشهد خمس هيئات برلمانية أي اقتراح بقانون يتعلق بالتعليم، ولم تشهد بقية الهيئات إلا عشرون اقتراحاً بقانون فقط.

3- لم يقدم نواب الصعيد سوى أربع اقتراحات بقانون فقط حول التعليم طوال الهيئات النيابية المتتالية وهو ما يعد أداءً ضعيفاً من جانب نواب الصعيد، ولا يتناسب مع أعداد نواب الصعيد في الهيئات البرلمانية المتتالية.

خامساً: مشروعات القوانين المقدمة من الحكومة ونسبة التعليم فيها:

إن مشروع القانون هو "مسودة قانون مقترحة على المجلس من قبل السلطة التنفيذية وقد يتعلق مشروع القانون بتعديلات في قانون نافذ أو سن قانون جديد أو التصريف على معاهدة أو اتفاقية، وبعد موافقة الهيئة التشريعية يصبح المشروع تشريعاً وحين تقره السلطة التنفيذية ويدخل حيز النفاذ يصبح قانوناً" [1] فتعددت مشروعات القوانين المقدمة من جانب الحكومة في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ومنها القوانين الخاصة بالتعليم قبل الجامعي، وذلك لكون الحكومة هي المحرك الرئيسي لجميع التشريعات القانونية لكل المجالات والتي كانت غالباً ما تتم الموافقة عليها من جانب البرلمان دون تعديل يذكر، لأن الحكومة كانت تشكل غالباً من الحزب صاحب الأغلبية داخل البرلمان.

---

1) علي الصاوي، القاموس البرلماني العربي، مرجع سابق، ص49

ويمكن توضيح مشروعات القوانين المقدمة من جانب الحكومة من خلال الجدول التالي:-

جدول (7)

يوضح مشروعات القوانين المقدمة من الحكومة ونسبة التعليم فيها.

الهيئات البرلمانية	جملة مشروعات القوانين	مشروعات القوانين الخاصة بالتعليم	النسبة
الهيئة الاولي	413	13	%3.1
الهيئة الثالثة	115	2	%1.7
الهيئة الرابعة	38	4	%10.5
الهيئة الخامسة	99	3	%3
الهيئة السادسة	79	5	%6.3
الهيئة السابعة	64	1	%1.5
الهيئة الثامنة	16	-	-
الهيئة التاسعة	118	2	%1.6
الهيئة العاشرة	19	2	%10.5

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:-

1- إن أكبر نسبة تم فيها إقرار قوانين تخص التعليم قبل الجامعي كانت في الهيئة النيابية الأولى وذلك يرجع إلى أن مجلس النواب قام بالتصديق على جميع القوانين التي صدرت في الفترة التي لم يتواجد فيها منذ عام 1914 وحتى تاريخ انعقاده في مارس 1924م أي أن جملة القوانين المتعلقة بالتعليم وهي 13 مشروع قانون لم تكن مقدمة من قبل الحكومة في فترة انعقاد البرلمان في هيئته الأولى بل صدق المجلس على 12 قانون كانت

صادرة في الفترة الممتدة من 1914 وحتى عام 1924م أي أن الحكومة لم تقدم إلا قانوناً واحداً فقط يخص التعليم خلال الهيئة النيابية الأولى.

2- بلغ أكبر عدد لمشروعات القوانين الخاصة بالتعليم والمقدمة من الحكومة كان في الهيئة النيابية السادسة بخمسة قوانين من جملة 79 قانوناً قدمتهم الحكومة.

3- لم تتقدم الحكومة بأي مشروعات قوانين خاصة بالتعليم قبل الجامعي خلال الهيئة النيابية الثامنة والتي امتدت من 1942/3/3م إلى 1944/11/15م وهي الفترة التي كانت الحرب العالمية الثانية في أوجها والتي دخلتها مصر مجبرة لكونها تحت الاحتلال البريطاني، مما يدلل على أن دخول مصر في تلك الحرب قد أثر سلباً على جميع نواحي الحياة بها، وعلى رأس تلك النواحي يأتي التعليم الذي لم تقدم الحكومة أي مشروعاً نحو نشره أو إصلاحه خلال تلك الفترة وذلك لتسخير إمكانات مصر المادية والبشرية لدعم بريطانيا في حرب لا فائدة لمصر من ورائها وذلك تطبيقاً لاتفاقية عام 1936م التي قد أجبرت مصر على تقديم ذلك الدعم.

4- كانت الحكومة هي الأكثر فاعلية في تقديم القوانين الخاصة بالتعليم عن نواب المجلس فمشروعات القوانين التي كانت تقدم من الحكومة تتم الموافقة عليها، على العكس من اقتراحات القوانين المقدمة من الأعضاء التي قلما ما كان تتم الموافقة عليها وذلك قد يرجع إلى الثقافة السائدة لدى أعضاء مجلس النواب والتي ترفض معارضة الحكومة بعدم رفضها أي مشروع يقدم من جهتها وعدم رغبة بعض النواب في تأييد بعضهم البعض مما أثر سلباً على الحياة النيابية في مصر بشكل ملحوظ.

المحور الثاني: **نواب الصعيد وقضايا السياسة التعليمية**:

تناول نواب البرلمان قضايا متعددة في مجال السياسة التعليمية، حيث قام النواب- ومن بينهم نواب الصعيد- بتقديم العديد من الأسئلة أو الاستجوابات أو مشروعات القوانين أو الاقتراحات التي تتعلق بقضايا السياسة التعليمية.

وقد تنوعت قضايا السياسة التعليمية التي تم تناولها داخل مجلس النواب منذ عام 1924 وحتى عام 1952، ولقد أعد الباحث استمارة تحليل محتوى لمعرفة جميع جوانب قضايا السياسة التعليمية ومن خلال تحليل محتوى المضابط؛ **تبين أن قضايا السياسة التعليمية كانت تشمل المحاور التالية:-**

- **أولاً:** قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمعلم.
- **ثانياً:** قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالطالب.
- **ثالثا:** قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس.
- **رابعاً:** قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالتقويم والامتحانات.
- **خامساً:** قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمباني والتجهيزات المدرسية.
- **سادساً:** قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالتمويل.
- **سابعاً:** قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالإدارة التعليمية.
- **ثامناً:** قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالقوانين الصادرة.

وكانت هذه محاور الاستبانة الرئيسية وكل محور من هذه المحاور يشمل مجموعة من القضايا الفرعية **وسوف يتضح ذلك فيما يلي:-**

أولاً: **قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمعلم**.

تنوعت قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمعلم في الفترة الممتدة من عام 1924 وحتى عام 1952م والتي تمت مناقشتها داخل البرلمان المصري وذلك يرجع إلى أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تلك الفترة ولكون النظام

التعليمي المصري كان في مرحلة بناء ومثَّل المعلم أهم أضلاع مثلث إصلاح التعليم المصري في تلك الفترة والتي مثلت: المعلم- المتعلم- المنهج الدراسي، فكانت القضايا المتعلقة بالمعلم متعددة ومتنوعة.

ويمكن توضيح أهم تلك القضايا من خلال الجدول التالي:-

جدول (8)

يوضح قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمعلم ودور نواب الصعيد فيها

المحاور	اجمالي التكرارات	تكرارات نواب الصعيد	النسبة
1- اعداد المعلمين.	15	9	%60
2- تعيين المعلمين.	12	4	%33.3
3- اجور المعلمين.	28	12	%42.8
4- البعثات العلمية للمعلمين.	–	–	–
5- رعاية المعلمين.	34	14	%41.1
6- تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	3	1	%33.3
7- ترقيات المعلمين.	4	1	%25
8- كادر المعلمين.	4	–	–
9- نقابة المعلمين.	1	–	–
10- نقل المعلمين.	14	5	%35.7
11- مسائلة المعلمين.	4	4	%100

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:-

1- شكلت أكبر نسبة مشاركة من جانب نواب الصعيد في القضايا المتعلقة بالمعلمين في محور رعاية المعلمين من حيث أعداد المشاركين حيث بلغت 14 تكراراً من جملة 34 تكرار وذلك يرجع إلى قلة الاهتمام برعاية

المعلمين والذين كانوا يعانون الكثير من الصعوبات المتعلقة بتوجدهم داخل مديريات الصعيد حيث كان أغلبهم من خارج تلك المديريات، بينما مثلت أقل نسبة مشاركة من جانب نواب الصعيد في جانب ترقية المعلمين بنسبة 25% بعضو واحد من إجمالي 4 أعضاء تحدثوا في هذا المجال.

2- كان تركيز نواب الصعيد على واجبات المعلمين وضرورة القيام بمهامهم أكثر من تركيزهم على حقوق المعلمين، حيث لم يتحدث أو يشارك أي نائب من نواب الصعيد في قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بكادر المعلمين أو بنقابة المعلمين مما يدل على أن أحوال المعلمين المادية والاجتماعية لم تكن على رأس أولويات نواب الصعيد، وأنه كان الأهم بالنسبة لهم هو سد العجز من المدرسين داخل المدارس التي تتواجد بدوائرهم الانتخابية دون النظر إلى أوضاع هؤلاء المعلمين.

3- تركزت أكثر المناقشات والاقتراحات في القضايا المتعلقة بالمعلم في محورين هما أجور المعلمين ورعايتهم وذلك يرجع إلى تدني الأجور التي كان يحصل عليها المعلم والتي كانت تتراوح ما بين 3-5 جنيهات للمعلم، وما بين 5-8 جنيهات لمدير المدرسة هذا من جهة، ومن جهة أخرى لقلة الخدمات والرعاية التي يتلقاها المعلم مقارنة بفئات أخرى مثل الأطباء أو المهندسين أو أساتذة الجامعات وخاصة الأجانب من هذه الفئات.

4- تميز مجلس النواب بالاستجابة لرغبات المعلمين في كثير من الأحيان ففي عام 1933 وصل إلى لجنة المعارف مجموعة من الشكاوى **من معلمي التعليم الأولى تدور حول:**

أ. تحسين حالة مرتباتهم.

ب. بقاء مكاتب التعليم الأولى بحالتها وعدم تحويلها إلى مكاتب إلزامية.

ج. نقل ذوي المرتبات الكبيرة إلى عواصم المديريات والمحافظات.
د. إيجاد صندوق ادخار يعينهم في حالات الطوارئ والمفاجآت.
هـ. ضمان بقاء غير الحاصلين على شهادة كفاءة التعليم الأولى في وظائفهم وعدم الاستغناء عنهم تطبيقاً لقاعدة الحق المكتسب.
و. بقاء مكاتب تحفيظ القرآن وتجويده، والعمل على الاستزادة منها، ومنحها إعانات مالية سنوية تكفل بقاءها" [1] واهتمت لجنة المعارف بتلك الشكاوى وقامت ببحثها مع وزارة المعارف التي قدمت ردها إلى وزارة المعارف حول تلك الشكاوى مما يدل على حيوية لجنة المعارف وقيامها بدورها في التواصل بين المعلمين وبين الوزارة بوصفها جهة الدفاع من حقوق المعلمين بالإضافة إلى كونها المصدر الأساسي لتشريع التعليم بالمجلس وجهة رقابية على وزارة المعارف في الوقت ذاته.

5- اهتم النواب- بما فيهم نواب الصعيد- بتقديم العديد من الأسئلة والاستجوابات لوزير المعارف حول تحسين أحوال المعلمين المادية ومعرفة الوسائل والحلول لتحقيق ذلك مما دفع وزير المعارف إلى توضيح تعامل وزارة المعارف مع المعلمين حيث وضح أنه "عندما ضمت مدارس مجالس المديريات إلى وزارة المعارف العمومية استبقت لمدرسي هذه المدارس مرتباتهم ودرجاتهم التي كانوا عليها في مدارس مجالس المديريات إلى أن تسوى حالتهم خلال خمس سنوات من سنة 1937" [2] كما استجاب المجلس لاقتراح النائب سعد اللبان- نائب البحيرة- بشأن اقتراحه الذي دار حول إنشاء نقابة المعلمين يكون مركزها القاهرة، وأغراضها رعاية

---

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الخامسة، الجلسة الثانية والثلاثون، مرجع سابق، 7 مارس 1933، ص920
2) مجلس النواب، الهيئة النيابية السابعة، الجلسة السادسة عشر، 14 يونيو 1938م، مرجع سابق، ص 477

مصالح المعلمين الأدبية والمادية، والعمل على رفع مستوى مهنة التعليم، ونشر الثقافة العامة" [1] وقد وافق المجلس على هذا الاقتراح وتم وضع نصوص قانون لتنظيم نقابة المعلمين وتوضيح شعبها وشروط الالتحاق بالنقابة، مما تعد سابقة في تاريخ المجالس النيابية المصرية بأن يقوم بوضع قانون ينظم نقابة للمعلمين، مما أسهم بفاعلية في تحسين أوضاع المعلمين الاجتماعية والمادية وجعلهم من الفئات الهامة التي لها نقابة تدافع عن حقوقها داخل المجتمع مثل بقية فئات المجتمع.

ثانياً: **قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالطالب**:-

شكل الطلاب الضلع الثاني من مثلث إصلاح التعليم وتطويره في تلك الفترة فكان الطالب هو محور عملية الإصلاح والتنظيم فيعد الطالب المنتج التعليمي الذي يسعى أي نظام إلى تحسينه، وقد تعددت القضايا التي تتضمن الاهتمام بالطالب وتناولها نواب البرلمان بتقديم الاقتراحات والأسئلة حول تلك القضايا ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية التاسعة، الجلسة السادسة والعشرون، 2 مايو 1949م، مرجع سابق، ص1201

جدول (9)

يوضح أهم قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالطالب ودور نواب الصعيد فيها

المحاور	اجمالي التكرارات	تكرارات نواب الصعيد	النسبة
1- معايير القبول في كل مرحلة	21	5	%23.8
2- تعليم الفتيات	9	4	%44.4
3- التغذية المدرسية	16	6	%37.5
4- الرعاية الصحية	13	5	%38.4
5- مكافئات الطلاب	1	–	–
6- التوجيه والارشاد النفسي	–	–	–
7- الاجازات المدرسية	2	–	–
8- التربية الاخلاقية	3	2	%66.6
9- رعاية الطلاب	8	4	%50
10- التسرب	–	–	–
11- الدروس الخصوصية	–	–	–
12- غياب الطلاب	1	–	–
13- الانتساب	2	–	–

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:-

1- شكل محور معايير القبول في كل مرحلة أكثر المحاور التي دار حوله مناقشات من جانب النواب، وذلك لكون هذا المحور هو محور العملية التعليمية ومثلت مشاركة نواب الصعيد فيه 23.8% من إجمالي المشاركات وهي نسبة منخفضة قياساً إلى حجم عدد النواب وطول الفترة الزمنية فلم يشارك فيه سوى خمس نواب فقط، بينما كان أكبر مشاركة

لنواب الصعيد من حيث العدد حول التغذية المدرسية بعدد (6) نواب بنسبة 37.5%، بينما كانت أكبر نسبة مشاركة من جانب نواب الصعيد كانت في محور التربية الأخلاقية بنسبة 66.6% وذلك يرجع إلى قلة أعداد النواب المشاركين في هذا المحور والذي لم يشمل سوى ثلاثة أعضاء فقط.

2- لم يهتم نواب البرلمان- ومنهم نواب الصعيد- ببعض القضايا الهامة المتعلقة بالمتعلم مثل مكافآت الطلاب أو التوجيه والإرشاد النفسي أو التسرب أو الدروس الخصوصية وذلك يرجع إلى أن جميع النواب من ذوي الأملاك سواء من كبار الإقطاعيين الزراعيين والممثلين لغالبية نواب الصعيد كانوا من الإقطاعيين الزراعيين أو كبار التجار أو موظفين كبار بالدولة مما تيسر لهم دخولهم المرتفعة معالجة القصور أو الخلل لدى أبنائهم في تلك النواحي أو غيرها خارج أسوار المدرسة.

3- كان غياب البرلمان في كثير من الأحيان وسيلة تستغلها الحكومة لفرض المزيد من القيود على الطلاب والعملية التعليمية حيث "كانت الحكومة على استعداد للجوء إلى إغلاق المدارس والجامعات لفترات قصيرة، والقيام بعدد من المحاولات لسن تشريعات من أجل إحكام سيطرتها على الكتلة الطلابية، فأصدرت حكومة محمد محمود باشا- في غياب البرلمان- القرار بقانون رقم 22 لسنة 1928 من أجل حفظ النظام في معاهد التعليم، الذي حظر الاشتغال بكافة الأنشطة السياسية في الجامعة والمدارس ولم تتردد حكومة الوفد عام 1937م في اللجوء لهذا المرسوم بغرض قمع الاضطرابات الطلابية، رغم أن برلمان الوفد كان قد أعلن بطلانه عام 1930م" [(1)] فكان وجود البرلمان ضماناً للطلاب لتحقيق المزيد من حقوقهم

1) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة في مصر، مرجع سابق، ص160.

مما يعني أن وجود البرلمان كان له تأثيراً إيجابياً ووجوده يمنع ديكتاتورية الحكومة تجاه الطلاب، كما أن ذلك يدل أيضاً على قيام البرلمان بدوره في كونه سلطة الشعب في مواجهة استبداد الحكومات المتتالية.

4- كان البرلمان يستجيب للاحتجاجات الطلابية المتكررة ففي عام 1937 احتج الطلاب المناوئون للوفد على ما أشيع عن تسرب أسئلة الامتحان إلى مؤيدي الوفد فأمرت حكومة الوفد بإعداد امتحانات جديدة تجنباً لحدوث فضيحة، وبعد إعلان النتائج، تظاهر الطلاب الذين أضيروا مرة ثانية أمام مبنى البرلمان مطالبين بتخفيض درجة النجاح بنسبة 10% من مجموع الدرجات، فقدمت الحكومة بعض التنازلات الثانوية لمواجهة هذه المطالب"[1] فاعتمد الطلاب على المظاهرات أمام البرلمان وتقديم مطالبهم إلى البرلمان كوسيلة من وسائل الاحتجاج على أفعال الحكومة وهو الأمر الذي استجاب له البرلمان بانحيازه لصالح الطلاب وإقراره إعادة الامتحانات ضد الحكومة، وهو ما يعد استجابة من جانب النواب لمطالب الطلاب، كما أن استجابة النواب لمطالب الطلاب والعمل على تلبيتها دليل على التفاعل الإيجابي من جانب النواب مع الحركة الطلابية، كما أنه دليل أيضاً على أن البرلمان وما يدور بداخله كان صدى لما يدور خارج أسواره في الحياة الاجتماعية المصرية سواء كان في النواحي التعليمية أو غيرها من جوانب الحياة.

مما سبق يتضح أن البرلمان لم يكن الأداة التي يسيطر بها على الطلاب بل كان ملاذ الطلاب في أوقات الأزمات فلم يتجنى النواب على الطلاب من أجل إرضاء الحكومة بل عمد إلى إلزام الحكومة بقرارات

1) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة في مصر، المرجع السابق، ص179.

تصـب فـي النهايـة فـي مصـلحة الطـلاب وهـو الأمـر الـذي نفتقـده كثيـراً في البرلمانات المصرية الحديثة التي تتجه دائماً إلى إرضاء الحكومة بقراراتهم أو قوانينهم بغض النظر عن كون هذه القوانين في مصلحة الطلاب أم تحقيقاً لأهداف الجهات التنفيذية فقط.

ثالثاً: **قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس**:-

تعددت القضـايا المتعلقـة بسياسـة المنـاهج وطـرق التـدريس لكـون هـذا المحور هو الضلع الثالث من أضلاع تطوير التعليم ومحوراً هاماً من محاوره وذلك لكونه يشمل المحتوى الثقافي الذي يكون الوعي الفكري لخريجيه ومن ثم يبنـى علـى ذلك توجهاتهم في حياتهم المستقبلية، **ويمكـن توضـيح محـاور هـذا المحور في الجدول التالي:-**

جدول (10)

يوضح قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس وإسهام نواب الصعيد فيها

المحاور	جملة التكرارات	تكرارات نواب الصعيد	النسبة
1- المناهج الدراسية	34	7	20.5%
2- الهوية الثقافية	13	5	38.4%
3- التعريب	7	2	28.5%
4- طرق التدريس	—	—	—
5- الثواب والعقاب	5	4	80%
6- الأنشطة المدرسية	—	—	—
7- الوسائل التعليمية	1	—	—

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:-

1- لم يتناول مجلس النواب في اقتراحات أو أسئلة من نوابه أو غيرهما من الأدوات البرلمانية التي يمارسها العضو تحت قبة البرلمان أي مناقشة تخص طرق التدريس أو الأنشطة المدرسية مما يوضح أن العملية التعليمية كانت تسير في إطارها التقليدي الذي يعتمد على الحفظ من جانب المعلمين، واقتناع النواب بهذه الطرق ومن ثم لم يتطرقوا إلى مناقشتها.

2- انصب اهتمام النواب- وبما فيهم نواب الصعيد- على مناهج الدراسية لما تمثله من محور للعملية التعليمية حيث ساهم نواب الصعيد بنسبة 20.5% من جملة التكرارات المتعلقة بهذا المحور، ودل على اهتمام النواب بالمناهج الدراسية بأن تقدم النائب يوسف أحمد الجندي- نائب الغربية- بسؤال لوزير المعارف نص على:" هل يملك وزير المعارف أن يصدر قراراً من عنده بتغيير مناهج التعليم أو أن ذلك يستوجب صدور قرار من مجلس الوزراء"[1] وهو ما يعد ممارسة من النائب لحقه في مسائلة المسئولين بوزارة المعارف ودار نقاش في هذا الأمر والذي دفع بنائب الجيزة- إبراهيم الهلباوي- بتقديم اقتراح من أجل تشكيل لجنة لدراسة تجاوزات الوزير السابق للمعارف الذي غير في مناهج التعليم دون الرجوع للقانون، فتم تقديم هذا الاقتراح من النواب محمود صبري ومحمد صبري أبو علم والدكتور عبد الحميد فهمي- نواب المنوفية ونصه:" نقترح تشكيل لجنة تحقيق برلمانية تكون مهمتها فحص التصرفات التي صدرت من وزير المعارف السابق وما انطوت عليه من مخالفات لقوانين البلاد وتبين مدى هذه المخالفات وذلك بمناسبة ما أجراه من تغيير مناهج التعليم وتعديل

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الثالثة، 31 يوليو 1926، مرجع سابق، ص281

خطط الدراسة ولتقدم للمجلس تقريراً برأيها قبل نهاية هذا الدور" [1] فوافق مجلس النواب على هذا الاقتراح وقام بتشكيل اللجنة المقترحة، فهذا الاقتراح الذي أعقبه اقتراحاً يدل على حرص النواب على معرفة أسباب تغيير المناهج دون الرجوع إلى المجلس أو إلى مجلس الوزراء، كما أنه يدل على متابعة النواب لكل ما يدور داخل وزارة المعارف، كما شهدت تفاعلاً بين النواب وإسهاماً من نواب الصعيد في رسم السياسة التعليمية المتعلقة بالمناهج التعليمية، كما أن الاقتراح كان منضبطاً بحيث جُعل محدداً بإجراءات محددة وزمناً محدداً ووفقاً للقوانين الموضوعة بما يوحي بوعي تام عن النواب لأسس تقديم الاقتراحات البرلمانية.

3- اختلت الهوية الثقافية المرتبة الثانية من جملة اهتمامات النواب وشارك نواب الصعيد بنسبة 38.4% وذلك يرجع إلى سعي مجلس النواب إلى إحلال الهوية الوطنية بدلاً من الهوية الأجنبية للمحتل الذي سعى إلى ترسيخها طوال فترة احتلاله لمصر.

4- احتلت قضية الثواب والعقاب المركز الأول في اهتمام نواب الصعيد بينما لم يهتم نواب الصعيد بالوسائل التعليمية وذلك قد يرجع إلى أن نواب الصعيد كان ينصب مجمل اهتمام نواب الصعيد على بناء المدارس في شتى المجالات التعليمية وتوفير المدرسين في المرتبة الأولى.

5- كان انتقاد نواب الصعيد للمناهج الدراسية انتقاداً بناءاً هدفه تطوير منظومة المناهج فعندما تقدم النائب محمد صالح حرب- نائب أسوان- باقتراح إلى وزارة المعارف يرى فيه ضرورة تطوير المناهج الدراسية بالتعليم الابتدائي وذلك لأن "برامج التعليم الابتدائي تجمع من المواد في مختلف العلوم

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الثالثة، المرجع السابق، ص 285.

الشيء الكثير، والتلميذ يفني جسمه ويضيع وقته في استظهار ما يلقى عليه من المعلومات التي تتبخر بمجرد اختباره فيها" [1] فتضمن هذا الاقتراح ضرورة مراعاة التنمية في جميع جوانب شخصية التلميذ سواء كان من مراعاة التنمية الجسدية والفكرية وليس الناحية المعرفية فقط وذلك بما يتفق مع النظريات التربوية الحديثة مما يدل على أن مقدمه كان مطلعاً على تلك النظريات هذا من جهة، ومن جهة أخرى كان على دراية بما كان يدرس من مناهج ومواد دراسية في المرحلة الابتدائية وهذا هو ما يجب أن يتوافر في النائب لتقديم اقتراحات تخص التعليم بأن يكون على دراية بكل ما هو جديد في النواحي التربوية، وأيضاً يكون على علم بما يدرس في المدارس حتى يستطيع أن يقدم آراء تعمل على تطوير وتنمية المناهج الدراسية، ومثل هذه الاقتراحات وغيرها كانت سبباً في تأكيد وزارة المعارف على أن "وزارة المعارف فقد رأت أن بعض الكتب تدرس منذ سنوات عديدة، وأنه لا محل لإبقائها مقررة بالمدارس إلى الآن مع ظهور المؤلفات الجديدة، والتي تساير تطور العلوم والمعارف في هذا الزمن"[2] فساهمت اقتراحات النواب في تعديل المناهج الدراسية داخل المدارس الابتدائية مما يوضح أن آراء النواب لم تكن آراء عشوائية بل كانت آراء ناتجة عن دراسة للواقع وتتطلع إلى تطبيق ما تراه من نظريات علمية حديثة في النظام التربوي المصري، وهذا الفكر الذي تكون لدى العديد من النواب في تلك الفترة يرجع إلى دراستهم الجامعية التي كانت تتم في فرنسا أو بريطانيا مما سمح لهم بالاطلاع على العلوم الحديثة.

---

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الخامسة، الجلسة الثامنة والثلاثون، 3 مايو 1932م، مرجع سابق، ص 637.

2) مجلس النواب، الهيئة النيابية الخامسة، الجلسة التاسعة والثلاثون، 4مايو 1932م، مرجع سابق، ص652

رابعاً: قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالتقويم والامتحانات:-

اقتصر نواب البرلمان مناقشاتهم وأدوارهم البرلمانية في مجال السياسة التعليمية المتعلقة بالتقويم والامتحانات في مجال الامتحانات فقط، فلم يهتم النواب- وممن فيهم نواب الصعيد- بتناول قضايا أخرى في هذا المجال.

ويمكن توضيح أهم قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالتقويم والامتحانات من خلال الجدول التالي:-

جدول (11)

يوضح قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالتقويم والامتحانات وإسهام نواب الصعيد فيها

المحاور	إجمالي التكرارات	تكرارات نواب الصعيد	النسبة
1- نظم الامتحانات	17	6	%35.2
2- أنواع التقويم	—	—	—
3- اختبار القدرات الجسمية والعقلية	—	—	—
4- الغش	—	—	—

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:-

1- يعد هذا الجانب المتعلق بالسياسة التعليمية الخاصة بالتقويم والامتحانات من أقل الجوانب التي اهتم بها النواب حيث كان اهتمامهم بنظم الامتحانات فقط، وشاركهم نواب الصعيد بنسبة 35.2% من جملة المشاركات في هذا المحور في حين أن جميع النواب لم يهتموا بتقديم اقتراحات أو مشروعات قوانين أو أسئلة من جانبهم حول أنواع التقويم أو ضرورة تنوع الاختبارات ما بين اختبارات القدرات الجسمية والعقلية أو الغش مما يدل على طبيعة النظام التعليمي الذي كان سائداً والذي كان مهتماً فقط بالتحصيل وبالجانب

المعرفي على غيره من الجوانب وذلك سعياً من النواب أيضاً لتطوير نظم الامتحانات وتطويعها للسماح لأبنائهم ومن في مستواهم المادي والاجتماعي بالانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى في سهولة ويسر بغض النظر عن قدراتهم الجسمية أو العقلية.

2- اهتم نواب الصعيد بتقديم الأسئلة والاستجوابات والاقتراحات التي تعمل على تحقيق مصلحة الطلاب مثل ما قدمه النائب عبده البرتقالي- نائب الجيزة- من أسئلة إلى وزير المعارف **تتضمن ما يلي:-**

1. ما الإجراءات التي اتبعتها الوزارة لضمان المساواة بين تلاميذ المدارس [الحرة- الأميرية] بحيث لا تكون أسئلة قد وضعت فيما لم يأخذه جميع التلاميذ؟
2. هل ستقوم الوزارة بتوحيد الأسئلة في مدارس القطر؟
3. هل يمكن جبر الدرجات للطلاب القريبون من النجاح 08.4520[رفع الدرجات]"[1] فتضمن الحديث من النائب بالسؤال عن أمرين أولهما: الحديث عن سياسة الوزارة المتبعة في وضع نظم الامتحانات المقبلة وهو ما أكده الوزير بالإيجاب بأن الوزارة تسعى إلى توحيد امتحانات النقل في الأعوام المقبلة ، مما يعد إسهاماً من جانب نائب من نواب الصعيد في توضيح ملامح السياسة العامة للتعليم في جانب هام وهو جانب الامتحانات.

أما الأمر الثاني: هو طلب النائب برفع درجات الطلاب القريبون من النجاح وهو ما رفضه وزير المعارف قائلاً إن "التساهل مع الطلبة بقصد إنجاحهم صورياً، فأعتقد أن ذلك ليس في مصلحتهم بحال، وما دام الامتحان

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية السادسة، الجلسة السابعة، 24 يونيه 1936، مرجع سابق، ص138

لا يشمل غير ما درس فعلاً، فيجب في هذه الحالة أن تكون الدرجة مطابقة لحقيقة الإجابة" [1] وهو ما يعد تدخلاً من جانب النائب في عمل الوزير المختص، وتجاوزاً لصلاحياته وهو ما رفضه الوزير، كما أن رد الوزير يدل أيضاً على عدم تطبيق نظام الرأفة في الامتحان وبأن الطالب الذي ينجح هو الذي يستحق النجاح فقط وهذا يوضح لنا قوة نظم الامتحانات وصرامة القائمين عليه ونتج عن ذلك بأن خريج المدارس المصرية آنذاك كان قوياً يضاهي نظيره في المدارس الأجنبية.

4. نتج عن المناقشات المتكررة من جانب النواب أن تم تقديم مشروع قانون بوضع نظام جديد لامتحانات الدور الثاني في بعض المدارس والذي صدر في الجلسة الثانية والستين من انعقاد المجلس بالهيئة السادسة في 26 يوليو 1937م، وهو ما يعد إسهاماً واقعياً من جانب نواب البرلمان في رسم السياسة التعليمية المتعلقة بنظم الامتحانات وتحقيقاً لمجمل اقتراحاتهم وأسئلتهم في هذا المجال.

خامساً: **قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمباني والتجهيزات المدرسية**:-

تعد قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمباني والتجهيزات المدرسية من أهم قضايا السياسة التعليمية في تلك المرحلة حيث شهد أكبر المشاركات من جانب أعضاء مجلس النواب– وكذلك من جانب نواب الصعيد– سواء كان ذلك من خلال الاقتراحات أو مشروعات القوانين أو الأسئلة الموجهة من النواب إلى الوزراء المختصين بالتعليم وذلك يرجع إلى طبيعة المرحلة التي كانت تحتاج إلى الاهتمام بهذا النوع من السياسة.

---

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية السادسة، المرجع السابق، ص139.

ويمكن توضيح أهم قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمباني والتجهيزات **المدرسية من خلال الجدول التالي:-**

جدول (12)

يوضح قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمباني والتجهيزات المدرسية وإسهام نواب الصعيد فيها

المحاور	إجمالي التكرارات	تكرارات نواب الصعيد	النسبة
1- إنشاء المدارس	417	186	44.6%
2- تجهيزات المدارس [مكتبات- معامل...]	6	2	33.3%
3- توسيع المدارس	46	19	41.3%
4- تحويل المدارس من مرحلة إلى أخرى	18	9	50%
5- تجديد المدارس	18	8	44.4%
6- تجهيز الفصول	1	1	100%
7- البيئة التعليمية	8	1	12.5%
8- ضم المدارس للوزارة	4	—	—
9- إنشاء مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة	1	—	—

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:-

1- كان أكثر إسهام من النواب في محور إنشاء المدارس وذلك بـ 417 مشاركة سواء كان اقتراحاً أو مشروع بقانون أو سؤال وكان لنواب الصعيد دوراً هاماً في هذا المحور بنسبة وصلت إلى 44.6% من جملة التكرارات وذلك يرجع إلى رغبة غالبية النواب عن توافر المدارس المتنوعة من مدارس أولية أو ابتدائية أو ثانوية في دوائرهم، ومن ناحية أخرى فإنه يدل على عدم انتشار المدارس في قرى ومدن مصر المختلفة مما أدى إلى

زيادة طلب على إنشاء المدارس مما دفع بالعديد من النواب للتعرف على سياسة الوزارة في إنشاء المدارس، وهو ما وضحه مقرر لجنة المعارف بأنه" عندما بحثت لجنة المعارف الاقتراحات المحالة عليها بطلب إنشاء مدارس اتصلت بوزارة المعارف العمومية، تبين لها أن سياستها الإنشائية تقضي بإنشاء المدارس الابتدائية بعواصم المديريات فقط وترك إنشاء المدارس بالمراكز لمجالس المديريات"[1] وتعتبر هذه السياسة من السياسات الخاطئة التي وضعت للتعليم في مصر في تلك الفترة إذ يمكن اعتبارها سياسة عنصرية تدل على إهمال غالبية المصريين وحرمان أبنائهم الموجودين بالقرى من اللحاق بالمدارس الابتدائية والاكتفاء بالمدارس الأولية بالقرى، ومن ناحية أخرى فإنه على الرغم من رفض البرلمان لتلك السياسة بدعوى أنها سياسة قديمة لا تتفق مع التطور الحديث" [2] إلا أنه لم يتقدم أياً من نواب الصعيد بتوجيه أو تقديم اقتراح يلزم الوزارة بتغيير تلك السياسة وهو ما يعد تقصيراً من جانب نواب الصعيد في الدفاع عن حقوق من انتخبهم.

كما أن "مصير الاقتراحات التي قدمت للبرلمان من نواب الأمة ووكلائها في أغلب الأحيان كانت تحول إما على لجنة المعارف أو لجنة الداخلية أو على لجنة الاقتراحات، وكانت الاقتراحات تلقى أحد مصيرين من هذه الجان إما الرفض نهائياً لظروف ما، وإما الانتظار لحين الاعتمادات اللازمة لإنشاء هذه المدارس أو تطوير المراحل التعليمية لمختلف الأعمار"[3] وقد أثر ذلك

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الرابعة، الجلسة الثامنة والعشرين، 15 أبريل 1930، مرجع سابق، ص590.
2) مجلس النواب، الهيئة النيابية الرابعة، المرجع السابق، ص 591.
3) عبد الرحيم عبد الهادي أبو طالب، قضايا التعليم في البرلمان المصري 1936- 1952، القاهرة، مركز المحروسة للبحوث والتدريب، ص235.

على مسيرة التعليم في مصر، كما أنه حرم أجيالاً عديدة من حقها في التعليم، وحرم مصر من الانتفاع بعقول هؤلاء وقدراتهم التي كان من المحتمل أن تظهر في مجالات عدة، فأصبح النواب بتأخرهم عن الدفاع عن حق المصري في التعليم سبباً في تأخر الوطن عقوداً عديدة فأضروا بمصلحة الوطن أكثر مما قدموا من نفع له.

2- اهتم نواب الصعيد بتوسيع المدارس كبديل عن إنشاء مدارس جديدة بزيادة أعداد فصول المدارس القائمة أو إلحاق بها فصول من مراحل تعليمية تالية، حيث وصلت نسبة مساهمة نواب الصعيد 41.3% من إجمالي التكرارات مما جعل سياسة توسيع المدارس بديلاً في الكثير من الأحيان عن إنشاء مدارس جديدة توفيراً للنفقات ولعدم وجود ميزانية تسمح بإنشاء المدارس المطلوبة.

3- لم يهتم نواب الصعيد بالبيئة التعليمية كثيراً إذ بلغت نسبة مشاركتهم في هذا المحور بـ12.5% فقط مما يدل على أن فكرة وجود مبنى مدرسي ومواد ومعلمين هو الأهم بالنسبة لغالبية نواب الصعيد وليس المهم من وجهة نظرهم توفير بيئة تعليمية جاذبة للمتعلمين وذلك يفسره نظرة هؤلاء النواب التقليدية تجاه التعليم الذي يرون أنه يقوم على الحفظ والتلقين فقط.

4- اهتم مجلس النواب في تلك الفترة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، عندما توجه النائب عبد العزيز نظمي- نائب القاهرة- بأسئلة حول تعليم العميان من خلال توفير معاهد ومدارس خاصة بهم وعدد الفرق الخاصة بهم وما مصدر الأموال التي تنفق على هذه المدارس فأكد الوزير على أن موارد **التي ينفق منها هي:-**

1- التبرعات المالية من الأفراد والمصالح الحكومية.

2- القليل المتحصل من بيع المصنوعات... أما عدد الفرق الخاصة بتعليم العميان الأحداث الملحقة ببعض المدارس الإلزامية فهو ست فرق: خمس منها بالقاهرة وفرقة سادسة بمدرسة عدلي ببور سعيد وعدد من يتعلمون في هذه الفرق 87 تلميذ وتلميذة. ويقوم بالتدريس في هذه الأقسام معلمات حاصلات على شهادة التخصص في تعليم العميان" [1] فمناقشة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تعد سبقاً في مجال رسم السياسة التعليمية في البرلمان المصري، كما أنه يدل على الوعي المتواجد لدى بعض النواب في عرض هذا الأمر، ومن ناحية أخرى فإن "الوزير في هذا المضمار يوضح أن سياسة وزارة المعارف في هذا الأمر كانت واضحة وسليمة إذ أن القائم بالتدريس في تلك المدارس من المتخصصات في هذا التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن اختيار معلمات أفضل من اختيار معلمين، وذلك لطبيعة المرأة العاطفية التي تتعامل برفق مع هؤلاء التلاميذ، فهذه الأمور تدل على أن سياسة الوزارة في هذا الأمر كانت واضحة وسليمة إلا أنه يؤخذ عليها أن الوزارة كانت تركز على إنشاء تلك المدارس خارج القاهرة مما حرم الكثيرون من حقهم في التعليم.

5- لم تتوقف اهتمامات النواب تجاه قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمباني والتجهيزات المدرسية عند المباني المتعلقة بالمدارس فقط بل امتد ذلك إلى الاهتمام بتطوير المباني والتجهيزات التي تعمل على إعداد المعلمين وذلك حتى تكون عملية التطوير متكاملة الأركان ففي عام 1942م أرسلت اللجنة المالية بمجلس النواب "مذكرة إلى مجلس الوزراء بالموافقة على فتح

---

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الخامسة، الجلسة الرابعة والسبعين، 27 يونيو 1933، مرجع سابق، ص1911.

اعتماد إضافي بمبلغ 5000جنيهاً لإنشاء دراسات عليا لمدرسي المدارس الثانوية وما في مستواها وتكون مدة الدراسة سنتين للمدرسين الحاصلين على مؤهلات عليا... هذا المشروع يرمى إلى رفع مستوى مدرسي المدارس الثانوية وما في مستواها بتمكينهم من الاستزادة من العلوم العالية، وسينشأ لهذا الغرض قسم في معهد التربية وسيترتب على رفع المستوى العلمي لهؤلاء المدرسين زيادة كفايتهم للتدريس ومقدرتهم على إفادة الطلاب" [1] فتميز تقرير لجنة المالية بالمنهجية العليمة السليمة حيث حدد المبلغ المطلوب والهدف من إنشاء قسم للدراسات العليا للمعلمين كما أنه حدد المكان والعائد على العملية التعليمية من إنشائه وذلك يوضح وضوح الرؤية ونضجها لدى واضعيه من أعضاء البرلمان، ومعرفتهم الكاملة بآليات التطوير وسبل تحقيقها.

مما سبق يتضح لنا أن اهتمام النواب بقضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالمباني والتجهيزات المدرسية لم يكن يتوقف فقط عند حدود إنشاء أو توسيع المباني المدرسية الموجودة بل امتد إلى إنشاء مباني لمدارس المعلمين أو المعلمات أو معاهد للدراسات العليا للمعلمين مما يدل على أن رؤية أعضاء مجلس النواب لتطوير التعليم كانت واضحة حيث تشمل المعلم والمتعلم معاً، وليس التركيز على المتعلم فقط، إلا أنه يؤخذ على أعضاء مجلس النواب أنه لم يضع سياسة إنشائية ثابتة سواء للمباني المدرسية أو لمعاهد تخريج المعلمين، فكان يجب على البرلمان أن يضع سياسة ثابتة تمتد لفترة زمنية محددة ويجبر الحكومة متمثلة في وزارة المعارف في تنفيذها وهو الأمر الذي لم يحدث، بل توقفت الإنشاءات التعليمية على حسب الإمكانيات المادية المتاحة

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الثامنة، الجلسة الثانية والثلاثون، 19 أغسطس 1942، مرجع سابق، ص1513- 1535.

وعلى رغبة وزير المعارف في إنشاء مدارس في مديريات بعينها مما حرم الصعيد من المساواة مع الوجه البحري وظلمه كثيراً في تلك الإنشاءات.

سادساً: السياسة التعليمية المتعلقة بالتمويل:

تنوع نشاط النواب المتعلق بالتمويل وذلك لما يشغله هذا الجانب من أهمية في تنمية العملية التعليمية وهو المحرك الأساسي والمؤشر لما قد يتم من مقترحات النواب في مجال إنشاء المدارس وتجهيزاتها فذلك يتوقف على التمويل المادي المناسب.

ويمكن توضيح محاور هذا الجانب من خلال الجدول التالي:-

جدول (13)

يوضح دور نواب الصعيد تجاه قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالتمويل

المحاور	إجمالي التكرارات	تكرارات نواب الصعيد	النسبة
1- ميزانية الوزارة 2- المجانية 3- المنح الطلابية 4- المصروفات الطلابية 5- الوقف التعليمي 6- التبرعات والهبات 7- الإعانات	2 13 1 24 1 4 14	1 3 — 9 — 1 7	%50 %23 — %37.5 — %25 %50

من الجدول السابق يتضح ما يلي:-

1- لم يتطرف الكثير من النواب إلى تقديم مقترحات أو أسئلة حول ميزانية الوزارة أو مشروعاً بقانون حول أبواب الميزانية وذلك يرجع إلى أن غالبية النواب كانوا ينتمون إلى الحزب الذي يؤلف الحكومة ومن ثم لا يسعى أحد

من أعضاء الحزب إلى أن يعارض ميزانية حكومته وكان النواب في هذا الجانب يقتصر دورهم على مناقشات طالت أو قصرت إلا أنها كانت تنتهي بالموافقة على أبواب الميزانية المقدمة من جانب الحكومة دون تعديل من جانب النواب.

2- لم يهتم نواب الصعيد كثيراً بتقديم اقتراحات أو أنشطة تتعلق بالمجانية، فلم يقدم اقتراحات بخصوصها سوى ثلاث نواب فقط بنسبة 23% من جملة النواب المهتمين بهذا المجال، وذلك دليل على رفض نواب الصعيد التوسع في المجانية، وهو ما كان توجه عام لدى غالبية نواب المجلس الذي كان يتكون من الإقطاعيين وأصحاب الأموال وكبار ملاك الأراضي الزراعية فعندما قدم وليم مكرم عبيد- نائب قنا- اقتراحاً إلى مجلس النواب بزيادة عدد التلاميذ الفقراء الذين يتمتعون بالتعليم المجاني داخل المدارس الابتدائية أو الثانوية فكان رد رئيس مجلس النواب- سعد زغلول- آنذاك قائلاً "ألا يتفق معي مقدم الاقتراح المحترم على أن الأخذ بهذا الاقتراح يستتبع حرمان الأغنياء من التعليم؟ قد أجد لهذا الاقتراح معنى إذا كان في المدارس الحكومية مكان للجميع، ولكن ما دامت الأماكن محدودة فإن تخصيص عدد محدد من الأماكن للفقراء يعني حرمان عدد مماثل من الأغنياء، إن الأغنياء والفقراء جميعاً مصريون متساوون في الحقوق، والأغنياء قد يكونون أقوى وأقدر على الاستفادة من التعليم"[(1)] فيعد هذا الأمر من المآخذ التي تؤخذ على سعد زغلول فعلى الرغم من كونه رئيساً لمجلس لمجلس النواب والذي يعد مجلساً للشعب عامة وزعيماً لثورة 1919م إلا أنه كان رافضاً لزيادة نسبة المجانية لتعليم الفقراء على الرغم

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الثالثة، الجلسة الثالثة والعشرون، اغسطس 1926، ص319.

من تعديل النائب لاقتراحه بأن يتم تعليم" أربعة من الأغنياء مقابل واحد من الفقراء لأن الغني يستطيع أن يتعلم في جهات أخرى أما الفقير فهو ضحية وتنبغي مساعدته وإن واجب الدولة ألا تخرج نوابغ فقط، بل أن تجهز كل فرد السلاح الذي يمكنه من أن يشق لنفسه طريقاً في الحياة" [1] فقدم نائب قنا رؤية واضحة في سياسة المجانية بضرورة رفعها إلى 20% من جملة الطلاب وأوضح أن التعليم مسئولية الدولة تجاه جميع مواطنيها، وهو ما كان يرفضه سعد زغلول– رئيس البرلمان– مما يعد رأياً سلبياً منه حول التعليم ونشره، فلو أن سعد زغلول قد تبنى رؤية طه حسين حول إقرار المجانية التامة وجعل التعليم حق للجميع كالماء والهواء لتغير وضع المجتمع كثيراً خاصة وأن سعد زغلول كان زعيماً للأمة وحزب الوفد فلو اقترح ذلك على المجلس لصدق عليه النواب دون مناقشة إلا أنه من خلال مناقشته للنائب وضح تحيزه لتعليم الأغنياء على الفقراء باعتبار ذلك حق أصيل له مما حول الاقتراح في النهاية إلى مجرد لفت نظر الحكومة ودعا سعد زغلول الى التريث لبحث نظام التعليم الأفضل للأمة المصرية.

3- اهتم نواب الصعيد بمحور المصروفات الطلابية وضرورة تخفيضها حيث ساهم النواب في هذا المحور بنسبة 37.5% سواء كان ذلك في شكل مقترحات أو أسئلة لوزير المعارف من أجل تخفيضها أو جعلها علي أقساط وذلك لما يمثله هذا الأمر من خدمة لأنفسهم أو من في مستواهم الاجتماعي يؤكد تحقيقهم لمآرب شخصية من عضويتهم لمجلس النواب، ودل على ذلك أن جميع المقترحات والتي قدمت من جانب نواب الصعيد في جميع الهيئات البرلمانية المتتالية كانت تحتوي على اقتراحات بتخفيض

1) مجلس النواب، الهيئة النيابية الثالثة، المرجع السابق، 319.

المصروفات الدراسية داخل دوائرهم فقط وليس بتخفيض الرسوم الدراسية فـي جميع مـدارس القطـر المصـري ومثـال علـى ذلـك الاقتراحـات المقدمـة مـن نـواب قنـا وأسوان بتخفيض المصـروفات الدراسية فـي مـديرياتهم فقط وكـذلك اقتراحــات نــواب أخمــيم والبلينــا – بمديريــة جرجــا – بتخفــيض المصروفات الدراسية بدوائرهم الانتخابية فقط، وهذا أمر يؤكد رأي الباحث فـي أن الاقتراحـات المقدمـة برغبـة تخفـيض المصـروفات الدراسـية كانـت لمصالح فئوية وليس لمصلحة عموم الشعب المصري.

4- تركز اهتمام نـواب الصـعيد علـى ضـرورة صـرف إعانـات للمدارس الحـرة – الخاصة – بنسبة وصلت إلـى 50% من جملـة الأنشطة البرلمانية فـي هذا المحور وذلك لتواجد العديد من أبنـاء الأغنيـاء من نـواب الصـعيد فـي تلك المدارس ممـا يضـمن لهـم حياة تعليميـة متميـزة عن نظـرائهم فـي المـدارس الحكومية.

5- بدأ تعميم المجانية أولا في المرحلة الابتدائية في عام 1949م حيث " كان الضغط الشعبي عاملا أساسيا في قرار البرلمان إلغاء كافة المصروفات في المدارس الابتدائية، فقد شعرت الحكومة أنه من الحكمة علـى الأقل إرضـاء الشـعب فـي هـذا الموضـوع، ويبـدو أن الغضـب الـذي اجتـاح الشـعب ضـد الحكومة في أعقاب هزيمة الحرب الفلسطينية كان من أهم الأسباب الملحـة التى دفعت البرلمان ووزارة السنهوري لتصحيح القانون وتهدئة العامة، وكـان جو من العنف السياسي قد ساد البلاد في عام 1948 ووصل ذروتـه بمقتل النقراشي رئيس الـوزراء فـي ديسمبر، وكانـت كل هـذه الأجـواء عوامـل مهمـة وراء انتصــار الشــعب " [1]" فكانـت القـوانين والقرارات الهامـة التـي أصـدرها

---

1) آرثر جولد شميدت , رؤية جديدة لمصر , مرجع سابق , ص 327

المجلس في تلك الفترة لم تكن وفق سياسة تعليمية ثابته يسير عليها البرلمان أو الحكومة بل كانت القوانين – خاصة في مجال المجانية – تخضع للأوضاع المتعددة التي مرت بها مصر، كما أن الأوضاع السياسية كان لها أكبر الأثر على التعليم وعلي القوانين التي تعمل على تنظيمه، ومن جهة أخري فإن البرلمان لم يكن هو الفعل في رسم السياسات المتعلقة بالتمويل بل كان ردا للفعل وفقا للأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها مصر في الفترة الممتدة من عام 1923م وحتي عام 1924م.

6- على الرغم من كون حزب الوفد كان حزباً للأغلبية طوال الفترة التاريخية الممتدة من 1923م وحتي عام 1952م إلا أنه " من قراءة المضابط لقوانين مراحل التعليم ندهش بأن الوفد، رائد الحركة الوطنية ليس له برنامج اجتماعي، ونحس بتضارب الآراء بين الوفديين، عكس مواجهاتهم للمواقف السياسية كتلة واحدة تقريبا وندهش أكثر عندما نري مشاهير أعضاء الوفد في البرلمان يضيقون بمجانية التعليم، مما يؤكد وضع الوفد في قائمة الأحزاب البرجوازية وكان شغل الوفد الأكبر هو قضيه الاستقلال وإبرام المعاهدة مع بريطانيا، ولهذه لم تعد الحياة النيابية بالخير كلية على الطبقات الكادحة [1]. فذلك يوضح أن قضايا التعليم وخاصة فيما يتعلق سياسة التمويل لم تكن ضمن اهتمامات الحزب الرئيسية بل كانت على هامش اهتماماته وذلك أضر كثيرا بالتعليم وبالطبقات الكادحة، وأن ما حققه الحزب من نجاحات في مجال المجانية وتطبيقها أو إلغاء المصروفات

---

1) نبيه بيومي عبدالله , الحياة البرلمانية في مصر 1924 – 1936 , القاهرة , دار الطباعة للجامعات , 1989 , ص258.

كانت رؤية فردية لبعض افراده أمثال طه حسين، أو وفقا لأوضاع سياسية معينة، ولم تكن نابعة من رؤية حزبية متكاملة.

سابعاً: **قضايا السياسة التعليمية المتعلقة بالإدارة التعليمية**:

مثل هذا الجانب عنصراً هاماً من عناصر السياسة التعليمية لأنه يتعلق بتنظيم العملية التعليمية وقيادتها، ونجاح أي سياسة تعليمية يتوقف على أحكام التنظيم الإداري لأنه هو الذي سينظم وينفذ السياسة الموضوعة ويمكن توضيح المحاور المتعلقة بالسياسة التعليمية المتعلقة بالإدارة التعليمية في الجدول التالي:-

جدول (14)

يوضح السياسة التعليمية المتعلقة بالإدارة التعليمية وإسهام نواب الصغير فيها.

المحاور	إجمالي التكرارات	تكرارات نواب الصعيد	النسبة
1- التنظيم الإداري بالوزارة.	49	19	%38.7
2- تنظيم خطط الدراسة وتطويرها.	23	12	%52.1
3- إدارة المدارس الحكومية.	10	4	%40
4- إدارة المدارس الحرة (الخاصة).	4	1	%25
5- السلم التعليمي.	12	4	%33.3
6- المحاسبة والرقابة على المسؤولين	40	15	%37.5
7- نشر التعليم والتوعية به	10	4	%40
8- الإشراف والتوجيه الفني	4	2	%50
9- سياسة الوزارة (التعليمية - الدينية)	17	6	%35.2

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

1- اهتم النواب بشكل عام – ومنهم نواب الصعيد – بهذا المحور اهتماماً كبيراً دل على ذلك الأنشطة المتعددة التي قام بها النواب في كل محاور السياسة التعليمية المتعلقة بالإدارة التعليمية ما بين اقتراحات وأسئلة واستجوابات وذلك يرجع إلى كون منظومة إدارة التعليم المصرية كانت في مرحلة بناء وتكوين، مما دفع بالنواب إلى المساهمة في هذا البناء بتقديم مقترحاتهم أو متابعة ما يتم داخل وزارة المعارف.

2- اهتم نواب الصعيد بقضايا السياسة التعليمية المتعلقة بتنظيم خطط الدراسة حيث جاءت على رأس أولوياتهم بنسبة بلغت 52.1% من جملة أنشطة النواب تليها الإشراف والتوجيه بنسبة 50% بينما كان أقل اهتمام لنواب الصعيد بمحور إدارة المدارس الحرة – الخاصة – بنسبة بلغت 25%، وذلك يدل على أن اهتمام نواب الصعيد كان يدور حول الطالب وهو ما يعد جانبا إيجابيا يحسب لنواب الصعيد.

3- كان اهتمام النواب الأساسي بمحور التنظيم الإداري بالوزارة بإجمالي أنشطة بلغت 29 نشاط بلغ نصيب نواب الصعيد منهم 19 نشاط بنسبة وصلت 37.7% المحاسبة والرقابة على المسؤولين بجملة 40 نشاط ساهم فيها نواب الصعيد بجملة 15 نشاط بنسبة بلغت 37.5 وهذه المشاركات المتعددة من جانب النواب تدل على الوعي الذي تميز به النواب من أجل إحكام التنظيم الإداري بالوزارة سواء على المستوى الاعلى داخل ديوان الوزارة داخل ديوان الوزارة نفسها أو في المستوي الأقل في الهيئات الرقابية والتوجيهية على المدارس في مختلف أنحاء القطر المصري .

4- اهتم النواب بالحديث عن السياسة التعليمية وتقديم مقترحات حولها وكان أكثر النواب اهتماماً بتلك السياسة هو النائب وليم مكرم عبيد – نائب قنا

– الذي كان يتحدث باستفاضة عن السياسة التعليمية وكان في جمل اقتراحاته وأسئلته التى تدور حول التعليم كان يستخدم لفظ (السياسة التعليمية) وقد قدم العديد من الاقتراحات والأسئلة التى تدور حول السياسة التعليمية فقدم اقتراحا يتعلق بضرورة تغيير السياسة العامة للتعليم في مصر وضرورة تغييرها من سياسة الاحتلال التعليمية التي تهدف إلى تخريج موظفين إلى سياسة تعليمية وطنية، كذلك قدم اقتراحا يتعلق بتبني سياسة واضحة لإنشاء المدارس الابتدائية والثانوية في الأماكن المحرومة منها، وقدم اقتراحا آخر حول نسبة المجانية في المدارس بل دعا إلى المجانية الكاملة دون شرط أو قيد، مما سبق يتضح أن هذا النائب كان من النواب القلائل الذين كانوا على اطلاع ودراسة لكل جديد في مجال السياسة التعليمية وسعى إلى تطبيق ما قرأه في الواقع المصري دون هوي أو مصالح شخصية.

5- كما اهتم نواب آخرون بالسياسة التعليمية في مصر أو بجوانب منها مثل ما قدمه النائب عبدالحميد سعيد – نائب الغربية – الذي قدم استجوابا لوزير المعارف حول سياسة الوزارة التعليمية، كما توجه آخر بسؤال لوزير المعارف حول سياسة الوزارة في إحلال المصريين بدلاً من الأجانب كل هذه الأمور توضح اهتمام نواب البرلمان بالجوانب المتعددة للسياسة التعليمية في مصر.

ثامنا: **قضايا السياسة التعليم المتعلقة بالقوانين الصادرة**:

تنوعت السياسة التعليمية المتعلقة بالقوانين الصادرة وذلك فيما يتعلق بقوانين التعليم الإلزامي أو قوانين التعليم الابتدائي أو قوانين التعليم الثانوي (العام – الفني) أو قوانين التعليم الحر **وذلك سوف يتضح في الجدول التالي:**

جدول (15)

يوضح دور نواب الصعيد تجاه السياسة التعليمية المتعلقة بالقوانين الصادرة:

المحاور	إجمالي التكرارات	تكرارات نواب الصعيد	النسبة
1- قوانين التعليم الإلزامي وتعديلاتها	30	4	%13.3
2- قوانين التعليم الابتدائي وتعديلاتها	49	14	%28.5
3- قوانين التعليم الثانوي (العام – الفني) وتعديلاتها	18	4	%49.3
4- قوانين التعليم الحر (الخاص – الأجنبي) وتعديلاتها.	40	13	%32.5

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

1- لم يهتم نواب الصعيد بتقديم اقتراحات تخص القوانين المتعلقة بالتعليم الأولي الإلزامي واهتموا أكثر بالتعليم الابتدائي والثانوي على الرغم من كون التعليم الإلزامي كان هو التعليم الشعبي الأكثر انتشارا في القري المصرية حيث لم يشارك إلا أربعة نواب فقط بنسبة 13% من اجمالي المشاركين في إقرار القوانين الخاصة بالتعليم الأولي وذلك يرجع إلي كون أعضاء نواب الصعيد من الإقطاعيين والرأسماليين الذين يرفضون فكرة نشر التعليم والسماح لأبناء الفلاحين اللحاق بقطار التعليم واهتموا بالتعليم الابتدائي – ذو المصروفات – الذي يلتحق به أبنائهم بما يحقق مصالحهم الشخصية.

2- كان أكبر اهتمام من النواب بشكل عام تجاه قوانين التعليم الثانوي بمشاركة 81 عضواً وكذلك كان التعلم الثانوي محور اهتمام نواب الصعيد وبلغت مشاركتهم بنسبة 49% بواقع 40 عضوا مما دل على اهتمامهم

بهذا النوع من التعليم وذلك رغبة منهم في العمل على توفير أكبر قدر من الغرض بهذا التعليم لأبنائهم كتمهيد لإلحاقهم بالتعليم الجامعي.

3- اهتم نواب الصعيد بالقوانين الصادرة حول التعليم الحر – الخاص – حيث شكلوا 32% من إجمالي المهتمين به مما يدل على اهتمامهم بالتعليم الحر أكثر من اهتمامهم بالتعليم الإلزامي وهو ما يعد تحيزا من جانب نواب الصعيد لصالح الطبقة الراقية والجاليات الأجنبية على حساب تعليم الفقراء المصريين من العمال والفلاحين.

4- كان رأي نواب الصعيد في تعليم عامة الشعب – خاصة في القري – رأيا سلبيا حيث كان " التوجيه الوحيد الذي يجوز السماح به للفلاحين في رأي كبار ملاك الاراضي القلقين من أجل استمرار العرض المطرد من الأيدي العاملة الرخيصة لعزبهم والحفاظ على العلاقات الطبقية القائمة هو ذلك الذي يبقيهم فلاحين في نهاية اليوم وكانت لدي النائب عزيز أباظة أفكاره الخاصة عن المواد التي يمكن تعليمها في التعليم الإلزامي في المناطق الريفية، مركزا على التدريب الزراعي والدين وقواعد الحساب، وكان يمكن أيضاً – تعليم اللغة العربية[1]. فكانت وجهة النظر الطبقية هي السائدة وصاحبة الصوت الأوضح في مناقشة القوانين الخاصة بالتعليم ودل على **ذلك أمرين: .**

الأول: غلق الباب أمام الحاصلين على التعليم الأولي بعدم السماح لهم بالالتحاق بالمراحل التالية حتى وإن كان التلاميذ متفوقين .

---

1) ماجدة بركه , الطبقة العليا بين ثورتين 1919 – 1952، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2005 – ص347.

الثــاني: تضــييق نسـبة المجانيــة فــي القـوانين الخاصــة بـالتعليم الابتـدائي والثانوي وذلك حتـي لا يسمح لأبنـاء الفقراء من العمال والفلاحين بالالتحاق بهذا النوع من التعليم.

فوقعـت القـوانين الخاصـة بـالتعليم فـي الفتـرة الممتـدة مـن عـام 1923م وحتـى عام 1952م بين مطرقة مجلس النواب وآراء أعضاءه وسندان الحكومة الذي كان كلاهما يعبر عن الرؤية الطبقية للتعليم في مصر.

ممــا ســبق يتضـح إهمــال الدولــة للمـدارس الأوليــة والإلزاميــة علــى مــا خصص لميزانية التعليم، فمثلا في عام 1942 خصصت لهذه المدارس 23% من ميزانية التعليم في حين حصلت المدارس الابتدائية على 16% رغم أن عدد المدارس الأولية والإلزامية كان يفوق المدارس الابتدائية بخمس عشرة مرة. [1] هذا الإهمال لم يتوقف عند الحكومة فقط بل امتد إلى مؤسسات الدولة الأخرى خاصة مجلس النواب الذي لم يهتم نوابه بمناقشة قضاياه أو العمل على تطوير وتغيير القوانين التى تعمل على تنظيم هذا النوع من التعليم وذلك يرجع إلى غلبـة العناصـر المحافظـة مـن أعضـاء البرلمـان علـى الأعضـاء الـراغبين فـي التطوير والتحديث وإحداث الفكر التنويري الحقيقي.

إلا أنه " مع صدور القوانين الخاصة بالتعليم الابتدائي والثانوي، أصبح الشعب أكثر حماسا لمطالبة الدولة بتوفير التعليم والتوسع في نظامه، وساهم الجو السياسـي العـام فـي مصـر فـي أواخـر الأربعينـات فـي ازديـاد جرأة الشـعب فـي مطالبـه [2] فقيـام مجلس النـواب بـدوره فـي إصـدار القـوانين التعليميـة التـي تصب في مصلحة عامة الشعب كان ذلك العامل الأساسي في تغيير نظرة المجتمع المصري إلي التعليم وإلي زيادة إقبالهم عليه بشكل أكبر عن زي قبل

1) آرثر جولد شميدت , رؤية جديدة لمصر , مرجع سابق , ص312.

2) ارثر جولد شميدت , رؤية جديدة لمصر , المرجع السابق , ص329.

بعد إقرار هذه القوانين للمجانية وتوحيد التعليم الابتدائي والإلزامي تحت مسمي التعليم الابتدائي وهذا يوضح الدور الهام المجلس النواب في تاريخ الشعوب والذي يدفع بالمجتمع إلى الأمام إذا قام بمهامه على أكمل وجه.

تعقيب:

شكلت الحياة النيابية في مصر في الفترة الممتدة بين عام 1923 وحتي عام 1952م محوراً هاماً من محاور الحياة العامة في مصر وذلك لكونها الجهة الرسمية الوحيدة التي كان يساهم الشعب المصري في اختيار أفرادها فحرصت طبقة المتعلمين على متابعة أخبارها في الصحف والمساهمة بفاعلية في التأييد لهذا الحزب أو ذاك، كما استخدمت الأحزاب السياسية هؤلاء المتعلمين من الموظفين أو طلاب المدارس العليا في حشد الناخبين لهم، إلا أن ما افسد الحياة الحزبية والنيابية في مصر بتلك الفترة كثرة التدخلات الملكية – والإنجليز من خلف الستار – لحل البرلمان لأسباب واهية فكان يتم إجهاض الحياة النيابية إذا حاولت الخروج عن معارضة الملك والاحتلال فكان يجب الصبر على التجربة الديموقراطية وتحمل أخطائها لأن ذلك أفضل من الانقضاض عليها لما في مصلحة الوطن، كما أن كثرة الممارسات تعمل دائما على تصويب الأخطاء.

وعلى الرغم من ذلك إلا أن البرلمان اهتم بالتعليم اهتماماً واضحاً وكان بالفعل يمثل جهة رقابية فاعلة تجاه وزارة المعارف بدليل اهتمامه بكل ما يجري داخل الوزارة حتي وإن كان من الأمور الإدارية التى تتعلق بعمل الوزارة مثل نقل المعلمين أو تعيينهم ونتائج الامتحانات في الشهادات الابتدائية والثانوية والجامعية ونسب النجاح ولم يكتف بدوره التشريعي الذي يقف عند حدود إصدار القوانين الخاصة بالتعليم، بل امتد إلى المتابعة الدقيقة لكل ما يجري داخل الوزارة نفتقدها داخل البرلمانات المصرية الحديثة وذلك أفقد كثيراً من

سلطة البرلمان الرقابية وسمح لوزارة المعارف أن تفعل ما تريد بالتعليم المصري دون رقابة تذكر.

كما كان أغلب اهتمام نواب الصعيد في الفترة التاريخية محل الدراسة ينصب على إنشاء المدارس أو إقرار القوانين وتعيين المعلمين فكانت غالبية أنشطتهم أنشطة تقليدية لما يدور تحت قبة البرلمان إلا أن بعض النواب الذين كانوا يقدموا اقتراحات غير تقليدية تعمل على تطوير التعليم في مصر وذلك بسبب أفكارهم وثقافتهم الواسعة حول مفهوم السياسة التعليمية فهذا الفهم وتلك الثقافة هي التي طورت هذه الأفكار وهذا الأر يجب أن يتوافر لدي النواب في الوقت الحالي وهو الفهم الصحيح للسياسة التعليمية خاصة لدي أعضاء لجنة التعليم بمجلس النواب.

إلا أن الكيف الذي قدمه نواب الصعيد تجاه قضايا التعليم تحت قبة البرلمان لا يتناسب مع الكم وذلك يرجع إلى أحد أمرين : إما عدم وعي بأهمية التعليم أو تقصيراً من جانب النواب تجاه التعليم وفي كلا الأمرين يؤخذ عليهم هذا التقصير.

وفي الفصل التالي يقدم الباحث تصوراً مقترحاً لتفعيل دور النواب في وضع السياسة التعليمية بمصر وذلك من خلال الاستفادة من الإيجابيات التي وجدت في البرلمان المصري في الفترة من 1924م وحتي عام 1952م ووضع حلول للسلبيات التي كانت موجودة وذلك بما يعود بالنفع على التعليم في مصر.

الفصل الخامس

التصور المقترح للارتقاء بدور مجلس النواب

في وضع السياسة التعليمية

- مقدمة.
- أهداف التصور المقترح.
- أولاً: شروط للترشح لعضوية مجلس النواب.
- ثانياً: الارتقاء بمهام النواب التشريعية.
- ثالثاً: الارتقاء بمهام النواب الرقابية.
- رابعاً: الارتقاء بمهام اللجان النوعية بالمجلس.
- تعقيب.

الفصل الخامس

التصور المقترح للارتقاء بدور مجلس النواب

في وضع السياسة التعليمية

مقدمة:

يتناول الباحث في هذا الفصل التصور المقترح لتفعيل دور النواب في وضع السياسة التعليمية بمصر، وذلك بالاستفادة من الجوانب الإيجابية للدور الذي كان يقوم به المجلس في الفترة التاريخية الممتدة بين عامي 1923م وعام 1952م ومعالجة السلبيات التي كانت موجودة حيث يعد مجلس النواب من أهم المؤسسات الحكومية التي يجب أن يكون لها دوراً بارزاً في رسم السياسة التعليمية وذلك لكون المجالس النيابية تتميز بالعقل الجمعي والتنوع الفكري والثقافي لدى جموع أعضائه، وهو ما لم يتواجد في المؤسسات الحكومية الأخرى التي يطغى عليها الطابع الفردي، كما أن أعضائه هم نواب للشعب ومرتبطون بشكل مباشر بمصالح الشعب.

فيقدم التصور المقترح تفعيل لدور مجلس النواب في وضع السياسة التعليمية بمصر أدواراً متعددة ومتنوعة للمجلس وأعضائه وذلك من أجل تطوير العملية التعليمية في مصر، فيقوم التصور المقترح على أربعة محاور أساسية وهي: شروط الترشح لعضوية مجلس النواب، والارتقاء بمهام النائب التشريعية والارتقاء بمهام النائب الرقابية، والارتقاء بمهام اللجان النوعية داخل مجلس النواب، فيشمل هذا التطور في طياته تطويراً للأداء المهني لنواب الصعيد والارتقاء بأدوارهم داخل مجلس النواب وخارجه، وذلك بما يعود بالنفع على التعليم بالصعيد.

ويمكن توضيح ملامح التصور المقترح للارتقاء بدور مجلس النواب في صنع وتوجيه السياسة التعليمية بمصر **كما يلي:**

أهداف التصور المقترح:-

يهدف التصور المقترح للارتقاء بدور مجلس النواب في صنع وتوجيه السياسة التعليمية إلى تحقيق **ما يلي:-**

1. تفعيل دور المجالس النيابية تجاه صنع السياسة التعليمية في مصر بحيث يكون دور المجالس النيابية أكثر فاعلية من ذي قبل.
2. تطوير أداء أعضاء مجلس النواب تجاه قضايا السياسة التعليمية وذلك لأهمية التعليم في بناء المجتمع وتقدمه.
3. مواجهة التحديات التي تحول دون قيام أعضاء مجلس النواب عن القيام بأدوارهم التشريعية والرقابية تجاه السلطة التنفيذية.
4. وضع طريقة متكاملة لصنع السياسة التعليمية في مصر بحيث تشهد تكاملاً للأدوار بين المؤسسات المختلفة في رسمها.
5. المساهمة في تطوير منظومة التعليم المصري من خلال التركيز على أسس وضع السياسة التعليمية والتي يقوم عليها أي نظام تعليمي حديث.
6. الارتقاء بالمهام التشريعية والرقابية لنواب الصعيد بمجلس النواب فيما يخص صنع وتوجيه السياسة التعليمية.
7. الارتقاء بدور اللجان النوعية والعمل على تطوير أدائها وذلك فيما يخص صنع السياسة التعليمية.
8. الاستفادة من الجوانب الإيجابية للبرلمان المصري منذ عام 1923م وحتى عام 1952م في تطوير التعليم المصري في العصر الحديث.

أولاً: شروط الترشح لعضوية مجلس النواب:

يشكل النواب العنصر البشري الأهم في تكوين مجلس النواب والذي كفل لهم الدستور والقانون حصانة لأفعالهم وأقوالهم تحت قبة البرلمان وتلك الحصانة القانونية والدستورية للنائب كونه ممثلاً للشعب داخل المجلس.

وحتى يتمكن النائب من تحقيق أدواره كاملة تجاه قضايا السياسة التعليمية سواء داخل البرلمان أو خارجه، فيجب أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط، فنجاح الفرد في تحقيق ما يوكل إليه من مهام يتوقف على ما يتمتع به من صفات، ونائب البرلمان بكونه فرداً هاماً داخل المجتمع لا بد أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط الأساسية حتى يستطيع أن يقوم بدوره تجاه وضع السياسة التعليمية.

ويمكن توضيح هذه الشروط فيما يلي:-

1. أن يكون المرشح لعضوية مجلس النواب حاصلاً على مؤهل عالي- وليس متماً لمرحلة التعليم الأساسي كما ينص الدستور الحالي- بالإضافة إلى إجادته لإحدى اللغات الأجنبية وذلك كشروط أساسية حتى يساعده ذلك على متابعة التطورات العالمية في المجالات المختلفة، فلا يعقل أنه في ظل التطور التكنولوجي والتقدم العلمي المتسارع ألا يكون لدى النائب المصري بعض المؤهلات التي تساعده على متابعة ذلك التطور.
2. أن لا تستمر عضوية النائب بالمجلس عن هيئتين نيابيتين بحيث يسمح لذوي الكفاءة من التناوب على عضوية المجلس هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يكون ذلك مانعاً من تحول عضوية المجلس من كونها تكليف إلى مغنم مادي واجتماعي وحق مكتسب لبعض الأفراد، كما أن هذا الأمر يعمل على تكوين كوادر اجتماعية متعددة تتمكن من خدمة المجتمع في مجالات عدة.

3. تشجيع الشباب على الالتحاق بعضوية المجلس من خلال جعل نسبة للشباب داخل مقاعد كل محافظة- كوتة للشباب- وذلك لما يتمتع به الشباب من الطاقة والحيوية وتقديم أفكار مبدعة في شتى المجالات، بحيث لا تقل هذه النسبة عن 10% من أعضاء المجلس.
4. اجتياز النائب لدورات تدريبية قبيل بدء الجلسات حول العمل البرلماني وأهميته وكيفية استخدامه للأدوات البرلمانية من أسئلة أو استجوابات وبيان لأدواره التشريعية والرقابية داخل المجلس وخارجه.
5. أن يكون لدى المرشح لعضوية مجلس النواب رصيداً سابقاً في مجال الخدمات المجتمعية من خلال المساهمة الفعالة في أنشطة مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية التي لا تهدف إلى الربح وتسعى إلى خدمة المجتمع خاصة في مجال التعليم والتوعية به.
6. أن يكون لدى النائب الذي سبق له عضوية المجلس تقريراً يوضح أدائه في الدورة السابقة واستحقاقه للترشح للمجلس للفترة الثانية.
7. أن يعين رئيس الجمهورية 50% ممن يحق له تعينهم داخل مجلس النواب من التربوين أصحاب الفكر والرأي في مجال إصلاح التعليم وتصويره مما يعطي المجلس زخماً فكرياً في الأفكار والاقتراحات اليت تدور داخل الجلسات حول التعليم.

فإذا أمكن تطبيق تلك المقترحات حول شروط الترشح لعضوية مجلس النواب فإن ذلك سوف يسمح بتواجد العديد من أصحاب الفكر والثقافة داخل المجلس مما يعود بالنفع على الإصلاح في المجالات المتعددة ومنها التعليم- وذلك في الاقتراحات والأسئلة ومشروعات القوانين المقدمة وأعمال الرقابة على الحكومة، فيصبح المجلس بجلساته مجالاً خصباً لتقديم الأفكار المتطورة في إصلاح المجتمع وتطويعها في قوانين لإصلاح أوضاع المجتمع، وقد دل

على ذلك الفترات التاريخية السابقة التي كان يمثل فيها أصحاب الفكر عضوية المجلس مثل عباس محمود العقاد وغيره من أصحاب الفكر الذين أثروا الحياة النيابية بآرائهم وأفكارهم، كما أن أصحاب الفكر والرأي أغلبهم يستطيع أن ينأى بنفسه من المصالح الفردية الضيقة إلى رحاب المصالح العليا للوطن وذلك في إطار ما يؤمن به من قيم وفكر وثقافة تغلب مصلحة الوطن فوق المنافع الشخصية.

ثانيا: الارتقاء بمهام النواب التشريعية:

أكدت الدساتير المصرية المتتابعة على حق النائب في القيام بمهامه التشريعية وحقه في اقتراح مشروعات القوانين في المجالات المختلفة كحق أصيل لعضو مجلس النواب في التشريع كما نص الدستور المصري الحالي في مادته رقم 122 على أنه لكل عضو في مجلس النواب اقتراح القوانين ويحال كل مشروع قانون مقدم من الحكومة أو من عُشر أعضاء المجلس إلي اللجان النوعية المختصة بمجلس النواب، لفحصه وتقديم تقرير عنه إلى المجلس إلا أن هذا النص الدستوري قد قيد مطلقاً وهو حق النائب في اقتراح القوانين بأن ربط اقتراح النائب بأن يكون موافقاً على هذا الاقتراح بقانون عُشر أعضاء المجلس حتى يستجيب له المجلس ويحيله إلى اللجان المختصة وهو ما يعد تقييداً من جانب الدستور على النائب في القيام بأدائه.

ولتفعيل دور أعضاء مجلس النواب في صنع السياسة التعليمية في الجانب التشريعي يرى الباحث ما يلي:

1. السماح بتقديم اقتراحات مشروعات القوانين من جانب النواب بشكل فردي وتحويلها إلى اللجان المختصة بغض النظر عن اشتراط عشر النواب للتفاعل مع الاقتراح أو مشروع القانون.

2. أن تستجيب اللجان النوعية للاقتراحات المقدمة من جانب النواب في مدة لا تتجاوز خمسة عشر يوماً من تاريخ إحالة اقتراح القانون إليها وذلك تحقيقاً لرد الفعل الإيجابي من جانب المجلس تجاه جهود النواب.
3. أن يوضح النائب الهدف من تقديمه لمشروع القانون وسببه والجوانب التي تعمل على علاج الجوانب المرادة منه.
4. أن يشارك نواب الصعيد في نسبة لا تقل عن 50% من إجمالي المناقشات التي تدور حول اقتراحات القوانين المتعلقة بالقوانين المقدمة من جانب الحكومة ولا يصدر القانون إلا بعد هذه المشاركة ضماناً للاهتمام بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لمحافظات الصعيد المختلفة.
5. أن يقدم كل نائب من نواب الصعيد اقتراحاً بقانون على الأقل خلال الدورة البرلمانية خاصاً بالتعليم، بحيث يكون هذا الاقتراح يعمل على علاج خلل ما في التعليم أو يقدم تطويراً في جانب من جوانبه سواء في مصر بشكل عام، أو في محافظات الصعيد بشكل خاص.
6. أن يسعى نواب الصعيد إلى تشكيل لجنة فيما بينهم تعمل على تنظيم الجهود التشريعية وترتيبها وتكوين جماعات للضغط داخل مجلس النواب، كما يحدث داخل الكونجرس الأمريكي وذلك حتى يتم تمرير التشريعات التي تخدم إصلاح التعليم وتطويره، في مصر بشكل عام وبمحافظات الصعيد بشكل خاص.
7. تشديد الرقابة البرلمانية على التشريعات التي يقدمها رئيس الجمهورية أو الحكومة والخاصة بالتعليم ولا تتم مناقشتها إلا في حضور ما لا يقل عن 80% من أعضاء المجلس ولا تتم الموافقة عليها إلا بموافقة ثلثي المجلس وليس بأغلبية الحاضرين، كما هو متبع حالياً وذلك لأهمية

القوانين التعليمية وأثرها الهام على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المصري.

8. عدم السماح بإصدار أي تشريعات من الحكومة خاصة بالتعليم في غياب البرلمان وفي حالة عدم انعقاده يُدعى المجلس إلى الانعقاد لمناقشته هذه القولنين والبت فيها.

9. أن يعمل النواب على تنقية القوانين الصادرة في مجال التعليم وإقرار القوانين التي تخدم العملية التعليمية في العصر الحالي، وإلغاء فكرة التعديل في القوانين المتواجدة واستبدالها جميعها بقوانين جديدة، وذلك بسبب كثرة التعديلات على القوانين المتواجدة حالياً مما أدى إلى التباس في فهم هذه القوانين وأحدثت تلك التعديلات أيضاً سوء فهم لها في الجهات التنفيذية، ومن ثم أصبحت هذه القوانين المعدلة معطلة للتعليم أكثر من كونها مطورة للتعليم.

10. أن يسعى نواب الصعيد إلى الاستفادة من مراكز البحث التربوية ومن مراكز البحوث البرلمانية القائمة عند تقديمهم لمشروعات القوانين الخاصة بالتعليم، وذلك بالاستفادة من المعلومات المتوافرة عند اقتراحهم لمشروعات القوانين.

11. أن يقوم مجلس النواب بتقديم مشروعات القوانين الخاصة بالتعليم سواء المقدمة من الحكومة أو النواب في شكل مكتوب ويوزع على نواب بمدة لا تقل عن خمسة عشر يوماً وذلك ضماناً للاطلاع الجيد من جميع الأعضاء على مشروع القانون وإبداء ملاحظاتهم عليه بما يعود بالنفع على التعليم بمصر.

12. أن يتبنى المجلس خطة تشريعية عامة وشاملة للسياسة التعليمية في مصر وأن يخصص المجلس جلسات شهرية لمتابعة كل ما يتم من تنفيذ لهذه الخطة وأن لا يسمح بتعديل تلك الخطة من جانب السلطة التنفيذية.
13. أن يقدم النائب للناخبين برنامجاً شاملاً لمشروع القوانين التي سوف يتبناها في الهيئة البرلمانية المرشح لها بحيث تكون متضمنة لمشروعات قوانين في مجال التعليم.
14. أن تكون مشروعات القوانين المقدمة من جانب نواب الصعيد متضمنة لسياسات إنشائية محددة تعمل على توفير المدارس في الجهات والقرى المحرومة من التعليم وأيضاً تضمن سياسات عامة لتخفيض الكثافة في المناطق ذات الكثافة الطلابية المرتفعة وذلك للوصول إلى معدلات الكثافة العالمية داخل الفصول الدراسية.

ثالثا: الارتقاء بمهام النائب الرقابية:-

لا تقل الوظيفة الرقابية لعضو مجلس النواب أهمية عن الوظيفة التشريعية وذلك في تنفيذ ما تم إقراره من تشريعات خاصة في مجال التعليم سواء داخل البرلمان أو خارجه، ومن أجل الارتقاء بالوظيفة الرقابية لعضو **مجلس النواب خاصة في مجال التعليم يقترح الباحث ما يلي:-**

1. تفعيل نواب الصعيد للأدوات الرقابية داخل المجلس سواء كان ذلك في شكل أسئلة أو اقتراحات أو طلبات إحاطة حول جوانب التعليم المختلفة وذلك لمتابعة النائب لقيام الجهات التنفيذية بأدوارها في تنفيذ السياسة التعليمية الموضوعة.
2. أن يعقد نواب الصعيد جلسات متابعة بصفة دورية مع أولياء الأمور والقائمين على العملية التعليمية بدوائرهم الانتخابية وذلك لمتابعة ما يدور داخل المؤسسات التعليمية والتعرف على ما يدور بها عن قرب.

3. الزيارات المستمرة والمنتظمة من جانب النواب للمدارس المختلفة وذلك لمتابعة المشكلات التي تواجهها هذه المؤسسات والعمل على حلها، ومن جهة أخرى متابعة ما يتم على أرض الواقع من تنفيذ للسياسة التعليمية التي تم وضعها من قبل المجلس.
4. أن يكون رئيس المجلس من النواب المستقلين وذلك لضمان الحيادية أثناء توزيع أدوار النواب تجاه السلطة التنفيذية.
5. الاستفادة من التجارب الأجنبية والخبرات السابقة في مجال الرقابة التعليمية وذلك بما يعود بالنفع على السياسة التعليمية الموضوعة.
6. تنظيم العمل الرقابي داخل المجلس وخارجه وذلك باتفاق الأعضاء على وضع خطة عمل لتحقيق الرقابة الكاملة على الجهات التنفيذية من أجل تطبيق السياسة التعليمية الموضوعة من قبل مجلس النواب على أن يقدم أعضاء المجلس تقارير دورية عما قاموا به من أعمال رقابية في مجال التعليم، وفي حالة عدم قيام عضو النواب بأدواره يتم فصله من عضوية المجلس لعدم قيامه بمهامه الرقابية.
7. إلزام الجهات التنفيذية- رئيس الوزراء والوزراء- بالإجابة على الأسئلة المقدمة من جانب النواب- وليس نواب عنهم- وأن تكون إجابتهم واضحة وصريحة حول الموضوع الذي تم طرح السؤال حوله.
8. أن تعمل أجهزة الدولة الرقابية والإحصائية بفاعلية أكبر مع النواب من أجل تقديم البيانات والإحصاءات وعدم حجب البيانات الخاصة بالتعليم عن النواب.
9. أن يخول إلى أعضاء مجلس النواب سلطة الضبطية القضائية داخل المؤسسات التعليمية لمحاربة الفساد داخل المؤسسات التعليمية.

10. تنمية مهارات النائب الرقابية من خلال قيام المجلس بعقد دورات تدريبية في مجال التعليم وسياساته وتقديم كل ما هو جديد في مجال التعليم إلى النواب في شكل كتيبات أو نشرات عمل عما تقوم به الجهات المختصة وذلك بالتنسيق مع الأمانة العامة لمجلس النواب.
11. أن يعرض مجلس النواب تقارير شهرية لأداء النواب الرقابي سواء داخل البرلمان أو خارجه ويعرضها للجمهور وذلك حتى يتعرف الشعب على أداء نوابه، وما قدموه من جهد في مجال رقابة الحكومة، وأن تتضمن هذه التقارير تفاصيل حول الموضوعات التي اهتم بها النواب وعمدوا إلى متابعتها.
12. أن يعمل مجلس النواب على توفير مجموعات عمل صغيرة لا يتجاوز عددها خمسة أفراد تكون على كفاءة عالية تعمل مع كل نائب من أجل إعانته على القيام بأعبائه الرقابية داخل البرلمان وخارجه خاصة في مجال التعليم.
13. أن يوفر المجلس وسائل اتصال مباشرة مع الشعب خاصة في محافظات الصعيد من خلال توفير خطوط ساخنة لتلقي الشكاوى والاقتراحات من المواطنين أو بريد إلكتروني أو صفحات على مواقع التواصل الاجتماعي لنفس الغرض، كذلك العمل على توفير مكاتب تمثيل المجلس داخل محافظات الصعيد للغرض ذاته، على أن يعلن المجلس في نهاية كل شهر عن مقدار ما قُدِّم إليه من شكاوى أو مقترحات- خاصة في مجال التعليم- وما تم فيها، وعرض الحلول التي تم وضعها لحل المشكلات المقدمة.
14. التوعية الإعلامية المستمرة بالأدوار الرقابية التي يقوم بها المجلس- ممثلاً في نوابه- تجاه السلطة التنفيذية، وبيان سلطة المجلس التي خولها له الدستور والقانون مما يسهم في الاهتمام الشعبي بدور مجلس النواب.

15. أن يتبع مجلس النواب التقاليد والعادات الديمقراطية في الحوار والمناقشة في جلساته العامة كما يحدث في البرلمانات الأوربية وأن يكون تطبيق هذا الأمر بشكل حازم وصارم مع جميع النواب، وأن تكون جلسات المجلس علنية وعلى الهواء مباشرة، مع تطبيق أسلوب التصويت الإلكتروني داخل قاعة المجلس وذلك حتى يستطيع المواطنين متابعة ما يقوم به النواب تحت قبة البرلمان.

تعد الوظيفة الرقابية والتشريعية وجهان لعملة واحدة من أجل تنفيذ النائب لواجباته تجاه الشعب الذي انتخبه، إلا أن المهام الرقابية للنائب تتميز باتساعها وتنوعها فهي تكون داخل المجلس وخارجه على العكس من المهام التشريعية التي تقف حدودها عند أسوار مجلس النواب وداخل قاعاته، بينما تمتد المهام الرقابية للنائب إلى الجهات والمصالح الحكومية التي تقع داخل دائرته الانتخابية ويحق له الإشراف عليها ومتابعة العمل بها وتقديم استجوابات وأسئلة إلى الوزارة التابعة لها داخل مجلس النواب، ومن هنا تنبع خطورة المهام الرقابية لعضو مجلس النواب والتي يجب أن يكون على دراية تامة بقيمة هذه الأدوار وأهميتها التي تمثل الجانب العملي لوظائف النائب خارج أسوار مجلس النواب.

رابعا: الارتقاء بمهام اللجان النوعية بالمجلس:-

تعد اللجان النوعية هي محور العمل البرلماني فهي التي يتم فيها إعداد القوانين وإبداء الرأي في المقترحات ومشروعات القوانين المتعلقة باختصاص اللجنة وطرحها للمناقشة، وهي حلقة الوصل بين الجهات التشريعية (البرلمان) وبين الجهات التنفيذية، وكان للتعليم داخل مجلس النواب لجنة سميت بلجنة المعارف ثم أصبحت لجنة التربية والتعليم ثم أصبح اسمها لجنة التعليم والبحث العلمي، وتختص هذه اللجنة بالاهتمام بكل ما يدور داخل المجلس يخص التعليم.

ونظراً لأهمية هذه اللجنة ولعظم أهمية التعليم والسعي إلى تفعيل دور مجلس النواب في صنع السياسة التعليمية ومتابعته لتطبيق السياسة التعليمية **يرى الباحث ضرورة تواجد أربعة لجان للتعليم وهي:-**

1- لجنة التعليم قبل الجامعي.

2- لجنة التعليم الفني.

3- لجنة التعليم الأزهري.

4- لجنة التعليم العالي والبحث العلمي.

وهذا التعدد يرجع إلى ضخامة المسئوليات الملقاه على مجلس النواب وعظم دوره، وأيضاً كي يتمكن المجلس من متابعة كل ما يدور داخل الوزارات والهيئات التعليمية المختلفة وعدم ترك مسئوليتها حرية التصرف دون محاسبة.

وحتى ترقى اللجان المقترحة بأدوارها يجب أن يتوافر فيها ما يلي:

1. أن يتم اختيار الموظفين الأكفاء للعمل باللجان من أصحاب التخصصات التربوية والعلمية المختلفة ويفضل أن يكون هؤلاء الموظفين من الحاصلين على درجة الدكتوراه في المجالات التربوية والقانونية.
2. أن يكون النواب الأعضاء في هذه اللجان من المتخصصين في مجال التعليم [أساتذة جامعات- معلمين سابقين- إداريين سابقين بالوزارة] بحيث تعامل هذه اللجان معاملة اللجان الأخرى مثل لجنة الصحة التي لا يكون أعضائها إلا من الأطباء، وذلك لكون أهل الاختصاص هم الأقدر على إدارة اللجنة وإصدار التشريعات التي تخدم هذا المجال.
3. مراجعة جميع القوانين المتعلقة بالتعليم- كل لجنة في تخصصها- والتي صدرت عن المجالس النيابية المصرية السابقة للاستفادة منها وتقديم قوانين جديدة بديلة عن القوانين المعدلة.

4. إعداد خرائط تعليمية حول جغرافية التعليم في مصر يتضح من خلالها العجز والزيادة والأماكن المحرومة من الخدمات التعليمية مما يساعد النواب في تقديم اقتراحات بإنشاء المدارس وتوفير الإمكانات المادية والبشرية المطلوبة.
5. إعداد خطة علاجية مفصلة لمعالجة العيوب وجوانب النقص والتي اتضحت من خلال الخريطة التعليمية التي تم إعدادها من قبل اللجان المختصة مما ينعكس بالإيجاب على أداء النواب في مجال التعليم، كما أن هذه الخطة العلاجية تضمن عدالة في التوزيع للمؤسسات التعليمية بجميع أنحاء الجمهورية خاصة محافظات الصعيد التي تشهد قصوراً تعليمياً في العديد من قراها.
6. تقديم تقارير بصفة دورية إلى مجلس النواب للمناقشة في جلساته العامة وذلك مدة واحدة على الأقل شهرياً، بحيث تحتوي هذه التقارير متابعة دقيقة لما تم داخل وزارة المعارف من تطبيق لسياسة التعليم الموضوعة والقوانين التي تم وضعها من قبل مجلس النواب.
7. المتابعة الدقيقة لكل ما يدور داخل وزارة المعارف من أنشطة وممارسات وتحجيم دور الوزارة في تنفيذ السياسة التعليمية دون تحريف أو تدخل من الوزارة في تغييرها.
8. سعى نواب الصعيد إلى تمثيل عادل لمحافظاتهم داخل اللجان التعليمية المختلفة، وذلك للقيام بالمهام الموكولة إليهم ومن أجل العمل على تحقيق مصالح الصعيد من نشر للتعليم والتوعية به.
9. نقل تبعية المجالس التعليمية المتخصصة مثل المجلس العالى للتعليم قبل الجامعي والمركز القومي لتطوير المناهج وغيرهما من مجالس تعليمية إلى

مجلس النواب وبالأخص إلى لجان التعليم المتخصصة وذلك حتى تكون خطط التطوير تسير وفقاً للسياسة التعليمية الموضوعة من قبل المجلس.

10. التنسيق بين لجان التعليم المقترحة ولجان البرلمان الأخرى مثل اللجنة الاقتصادية او لجنة التجارة أو لجنة الصناعة وغيرهم من اللجان بهدف العمل المشترك داخل البرلمان من أجل المساهمة في صنع سياسة تعليمية واقعية قابلة للتطبيق وفقاً للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها البلاد.

11. أن تعمل اللجان التعليمية على توفير خطط بديلة لمشروعات قوانين تمويل التعليم في شتى مجالاته للوصول إلى معدل الإنفاق العالمي والذي يصل إلى إنفاق يتراوح ما بين 25%: 30% من الناتج الإجمالي بدلاً من 4% الذي نص عليها الدستور الحالي، وذلك باقتراح مصادر أخرى مثل إعادة تقييم الوقف وتخصيص العائد بميزانية وزارة التعليم أو لوزارة التعليم العالي مما يعد عودة بالوقف إلى مساره الصحيح، أو اقتراح بفرض ضريبة على الدخل على الفئات والهيئات القادرة مثل رجال الأعمال أو لاعبين الكرة أو الممثلين وتخصيصها للتعليم أو تحويل عائدات الصناديق الخاصة إلى ميزانية التعليم، وغيرها من القوانين التي تعمل على زيادة الدخل المادي لوزارة التعليم ومن ثم يدفع ذلك الأمر إلى توفير الإمكانات اللازمة للارتقاء بالتعليم المصري.

12. تعمل لجان التعليم على إصدار قانون بتكوين نقابة للتربويين تشمل أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات المصرية وأعضاء مراكز البحوث التربوية وكذلك المعلمين يكون هدفها الارتقاء بمهارات المعلمين والاستفادة من خبراتهم في مجال التطوير المنشود للتعليم المصري.

13. أن تتبنى لجان التعليم خططاً تفصيلية طويلة المدى ومتوسطة وقصيرة المدى لإصلاح التعليم في مصر وأن يكون لهذه الخطط بدائل في حالة عدم القدرة على تطبيق الخطط الأصلية.

مما سبق يتضح أن اللجان هي محور العمل البرلماني فإذا تم تفعيل وتطوير أدائها ارتقى معها أداء البرلمان ككل، لذا يجب أن يتم الاهتمام بتطوير عمل اللجان البرلمانية حتى ينعكس هذا الأداء على التعليم المصري وتخطو به خطوات نحو التطور المنشود في أقصر مدة ممكنة.

تعقيب:-

يقوم التصور المقترح للارتقاء بدور النواب في صنع وتوجيه السياسة التعليمية بمصر على مجموعة من المحاور الهامة التي يجب أن يتم الاهتمام بها، ولكي يتحقق هذا التصوير لا بد أن يكون لدى الدولة توجهاً حقيقياً نحو تطوير التعليم في مصر وأن يكون النهوض بالتعليم هو مشروع مصري القومي على مدى العشرين عاماً القادمة.

كما يجب أن يقدر النواب المهمة التاريخية والوطنية الملقاة على عاتقهم وبأنهم مسئولين أمام الشعب بصفتهم نواب عنه تحت قبة البرلمان، كما يجب أن يشعر بذلك نواب الصعيد على نحو أدق وذلك لكون الصعيد أكثر حرماناً من التعليم عن محافظات الوجه البحري وذلك بسبب الإهمال المتراكم من أعضاء مجلس النواب السابقين في الفترات التاريخية المتتابعة الذين لم يعطو التعليم أولوية في اهتماماتهم فترتب عليه الحرمان الشديد داخل القرى من أبسط حقوقهم وهو حقهم في التعليم، وهذا الحق لا يمكن أن يتحقق إلا بتبني نواب الصعيد لقضايا التعليم وجعلها ضمن أولوية اهتماماتهم وتجردهم من الأهواء والمصالح الذاتية إلى تحقيق المصالح العامة التي تم انتخابهم من أجل تحقيقها.

فمجلس النواب يستطيع القيام بأدوار مهمة من أجل تحقيق نهضة شاملة للتعليم في مصر ، بشرط القيام بجميع المهام الموكلة إليه ، وذلك لأن مجلس النواب هو الجهة الرسمية الوحيدة التي تستطيع أن تربط بين النظرية والتطبيق في مجال صنع السياسة التعليمية وهذا بسبب تنوع الأدوار التي يقوم بها المجلس من مهام تشريعية ورقابية على الجهات المسئولة مما يصب في النهاية في مصلحة الشعب المصري.

كما أن المؤسسات التربوية لا يمكن لها أن تحقق الهدف منها إلا في وجود رؤية كاملة واضحة تسير على نهجها، وأفضل رؤية للتعليم هي التي تنبع من مجلس النواب الذي يعبر في عمومه عن مصالح المجتمع بأسره.

قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية :

1- إبراهيم أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، عمان، دار الشروق، 2008 م

2- أحمد إسماعيل حجي، التاريخ الثقافي للتعليم في مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002 م

3- أحمد الشربيني، بريطانيا والمسألة الاجتماعية قبل 1952 م، مجلة كلية الاداب، المجلد 58، جامعة القاهرة، أبريل 1998 م

4- أحمد دويدار البسيوني، التعليم في مصر من فجر الحضارة الإنسانية حتى عصر الإنترنت رؤية تاريخية نقدية، القاهرة، مركز الأهرام للنشر، 2015م

5- أحمد زكريا الشلق، الدساتير المصرية نصوص ووثائق 1866 – 2011م، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2012 م

6- أحمد زكريا الشلق ، الدساتير المصرية نصوص ووثائق ، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2012 م

7- أحمد عبدالله، الطلبة والسياسة في مصر، ترجمة إكرام يوسف، وزارة الثقافة، المركز االقومي للترجمة، 2007 م

8- أحمد عزت، اللجان البرلمانية في النظام السياسي المصري، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2016 م

9- أحمد عزت عثمان صالح، أثرالفكر الديمقراطي على تعليم المرحلة الأولى في مصر في الفترة من 1922 إلى 1952 م، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1977 م

10- أحمد نجيب الهلالي، التعليم الثانوي عيوبه ووسائل إصلاحه، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1935 م
11- أحمد نجيب الهلالي، تقرير عن إصلاح التعليم في مصر، القاهرة، وزارة المعارف، 1943 م
12- آرثر جولد شميدت ,إيمي ج جونسن، باراك أ سالموني، رؤية جديدة لمصر 1919- 1952، ترجمة عايدة الباجوري، وزارة الثقافة، المركز القومي للترجمة، 2013 م
13- أسماء عبد السلام عبد القادر، دور مؤسسات البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بمصر دراسة مستقبلية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، 2010 م
14- إسماعيل محمود القباني، دراسات في تنظيم التعليم، القاهرة، مكتبة النهضة العربية، 1958 م
15- إسماعيل محمود القباني، سياسة التعليم في مصر، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1949 م
16- آمال كامل أندراوس، السياسة التعليمية في مصر بين النظرية والتطبيق، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2000 م
17- أماني حسن عباس غنيم، سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر خلال الربع الأخير من القرن العشرين في ضوءالتقارير الدولية (اليونسكو) دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، 2007 م
18- أوليفه دو هاميل، المعجم الدستوري ,ج 2, ترجمة منصور القاضي، القاهرة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1985 م

19- باسنت فتحي محمود، تعددية التعليم الابتدائي في مصر 1923 – 1993 م، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2009 م
20- تاريخ البرلمانات المصري 2014/12/25 م
www.modernnegypt.bibalex.org
21- توفيق عوض، مائة وستون عاما من التعليم في مصر وزراء التعليم وأبرز إنجازاتهم، ط 2، وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث، 2000 م
22- جابر عبد الحميد جابر، خيري كاظم، مناهج البحث في الترجمة وعلم النفس، ط 2، القاهرة، دار النهضة العربية، 1978 م
23- جاك تاجر، مشكلة التعليم الحديث في مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1942 م
24- جاكوب لاندو، الحياة النيابية والأحزاب في مصر من 1866 إلى 1952 م، ترجمة سامي الليثي، القاهرة، مكتبة مد بولي،
25- جريدة الأهرام، برنامج حزب الاتحاد، 11 يناير 1925 م
26- حامد عمار، السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري مشاهد من الماضي والحاضر والمستقبل، القاهرة، الدار العربية للكتاب، 2005 م
27- حامد عمار، تعليم المستقبل من التسلط إلى التحرر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2014 م
28- حامد عمار، تعليم المستقبل من التسلط إلى التحرر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2002 م
29- حامد عمار، صفاء أحمد، المرشد الأمين في تعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2015 م

30- حامد عمار، محسن يوسف، إصلاح التعليم في مصر، القاهرة، المنتدى العربي للإصلاح، 2001 م
31- حامد عمار ، مواجهة العولمة في التعليم والثقافة ، القاهرة، مكتبة الأسرة، 2006 م
32- حسن الفقي، التاريخ الثقافي للتعليم في مصر، ط 2، القاهرة، دار المعارف، 1971 م
33- حمدي أبو الفتوح عطيفة، أساليب البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، القاهرة، دار النشر للجامعات، 1996م
34- رءوف عباس حامد، الأحزاب المصرية 1922 - 1953 م، القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، 2011 م
35- رءوف عباس حامد، الحركة العمالية في مصر 1899 - 1952 م، القاهرة، دار الكتاب العربي، 1967 م
36- رءوف عباس حامد، الطريق إلى الثورة في أربعين عاما على ثورة 23 يوليو، القاهرة، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، 1992 م
37- ريتشارد بن، لويس دونيهو، روبرت ثورب، تحليل مضمون الإعلام المنهج والتطبيقات العربية، ترجمة محمد ناجي الجوهري، القاهرة، القدسية للنشر، 1992 م
38- سامي مهران، تاريخ الحياة البرلمانية في مصر، جريدة الأهرام، العدد 45290، السنة 135 23 / 12 / 2014 م

www. Ahram.org .com

39- سعاد محمد عيد، تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2009 م

40- سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، القاهرة، عالم الكتب، 1983 م

41- سعد مرسي احمد، شكري عباس حلمي، نادية جمال الدين، تاريخ التربية وتاريخ التعليم في مصر، د ن، 1991 م

42- سعيد إسماعيل علي، التعليم في مصر، القاهرة، دار الهلال، 1995 م

43- سعيد إسماعيل علي، رؤية سياسية للتعليم، القاهرة، عالم الكتب، 1999م

44- سعيد اسماعيل علي، مؤتمر السياسات التعليمية في الوطن العربي، المؤتمر الثالث عشر لرابطة التربية الحديثة مع كلية التربية، جامعة المنصورة، 1992 م

45- سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية 1923 – 1952 م، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982 م

46- سمير محمد حسين، تحليل المضمون تعريفاته ومفاهيمه ومحدداته، القاهرة، عالم الكتب، 1983 م

47- السيدة محمود إبراهيم سعد، المخطط التعليمي ودوره في تضييق الفجوة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 2009 م

48- شادية فتحي إبراهيم، الدور السياسي للمجالس التشريعية في مصر ، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 1998م

49- شبل بدران، التعليم وتحديث المجتمع، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر، 2000م

50- شبل بدران، فاروق البوهي، نظم التعليم في دول العالم تحليل مقارن، القاهرة، دار قباء، 2001 م

51- طاهر عبدالحكيم، الشخصية الوطنية المصرية قراءة جديدة لتاريخ مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2012 م

52- طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2013 م

53- عاصم الدسوقي، كبار ملاك الأراضي الزراعية ودورهم في المجتمع المصري 1914 – 1952 م، القاهرة، دار الشروق، 2007 م

54- عبد الرحمن الرافعي، في أعقاب الثورة المصرية ثورة 1919، ط 4، ج1 – ج2، القاهرة، دار المعارف، 1987 م

55- عبد الرحيم رشوان ، تشغيل الأحداث والتعليم الإلزامي، تقرير مكتب العمل الدولي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، د ت

56- عبد الرحيم عبد الهادي أبو طالب، قضايا التعليم في البرلمان المصري 1924- 1936، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1998م

57- عبد الرحيم عبد الهادي أبوطالب، قضايا التعليم في البرلمان المصري 1936- 1952، القاهرة، مركز المحروسة للبحوث والتدريب، 2000م

58- عبد العظيم رمضان، الفكر الثوري في مصر قبل ثورة 23 يوليو، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004 م

59- عبداللطيف محمود محمد، تحليل اداء السياسة التعليمية رؤية نظرية وإطار تطبيقي، المنصورة، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، 2010 م

60- عبدالهادي مبروك النجار، صنع السياسة التعليمية مدخل تحليلي مقارن، القاهرة، مكتبة النجلو المصرية، 2009 م

61- عبير محمد مصطفى مرعي، السياسات التعليمية لمؤسسات المجتمع المدني بمصر تصور مقترح في ضوء مدخل رأس المال الاجتماعي، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2014م

62- عزة محمد عفيفي، الأهداف التربوية في الخطاب السياسي لمجلسي الشعب والشورى، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2000م

63- عزة محمد عفيفي ، دور المجالس النيابية في صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2001م

64- عفاف لطفي السيد، تجربة مصر الليبرالية 1922 – 1936 م، الفاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، 2011 م

65- عقيل حسين عقيل، فلسفة مناهج البحث العلمي، القاهرة، مكتبة مدبولي، 1999 م

66- عقيل محمود رفاعي، تطوير التعليم العام وتمويله دراسة مقارنة، الإسكندرية، دار الجامعة الجديد، 2008 م

67- علاء أحمد جاد الكريم، اتجاهات تطوير السياسة التعليمية لمرحلة التعليم الثانوي بمصر في الفترة من 1990 م – 2010 م دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، 2013 م

68- علي الدين هلال، العهد البرلماني في مصر من الصعود إلى الإنهيار 1923 – 1952 م، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2011 م

69- علي الصاوي، القاموس البرلماني العربي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2013 م
70- علي شلبي، مصر الفتاة ودورها في السياسة المصرية 1933- 1941 م، القاهرة ,الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010 م
71- علية علي فرج، التعليم في مصر بين الجهود الأهلية والحكومية دراسة في تاريخ التعليم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1979 م
72- عمر عبد العزيز عمر، عصمت محمد حسن، عفاف مسعد العبد، محمد عمر عبدالعزيز عمر، دراسات في تاريخ مصر الحديث والمعاصر، الإسكندرية ,دار المعرفة الجامعية، 2003 م
73- غسان أحمد خلف، السياسة التعليمية في مصر منذ السبعينات دراسة تحليلية في ضوء مفهوم العدالة الاجتماعية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 2005م
74- فرغلي تسن خليفة، الرأسمالية الأجنبية في مصر 1937 – 1957 م، ج 1، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2012 م
75- فؤاد بسيوني متولي، التعليم العام تاريخه – تشريعاته – إصلاحاته – مستقبله، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000 م
76- كلاباريد، تقرير مرفوع إلى وزارة المعارف من مستر كلاباريد، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1931 م
77- اللورد كرومر، مصر الحديثة، المجلد الثاني، ترجمة صبري محمد حسن، وزارة الثقافة، المركز القومي للترجمة، 2014 م
78- ماجده بركة، الطبقة العليا بين ثورتين 1919 – 1952 م، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2005 م

79- مارسيل كولمب، تطور مصر 1924- 1950 م، ترجمة زهير الشايب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2012 م

80- مان، تقرير عن بعض نواحي التعليم قي مصر مرفوع إلى وزير المعارف من المفتش مان مفتش المدارس بإدارة المعارف الإنجليزية، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1931 م

81- مجلس الشورى، لجنة الخدمات، نحو سياسة تعليمية متطورة، تقرير رقم 17، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، 1994م

82- مجلس النواب، مضابط مجلس النواب، الهيئات النيابية الأولى – الهيئة العاشرة، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1924 م – 1952م

83- محسن خضر، من فجوات العدالة في التعليم، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2000م

84- محسن محمد، أصول الحكم تاريخ مصر بالوثائق البريطانية والأمريكية، القاهرة، دار المعارف، 1980 م

85- محمد أحمد درويش، حالة التعليم في مصر 1517 – 2013، القاهرة، عالم الكتب، 2013 م

86- محمد أنيس، 4 فبراير في تاريخ مصر السياسي، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1972 م

87- محمد بهاء الدين الغامري، علم السياسة وتطور الفكر السياسي، ج1، القاهرة، الشركة المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع، 1998م

88- محمد جمال الدين نوير، شكري عباس حلمي، التعليم الأ ساسي في جمهورية مصر العربية دراسة حالة، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، 1987 م

89- محمد جواد رضا، السياسات التعليمية في الخليج العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، 1989م
90- محمد خيري حربي، السيد محمد العزاوي، تطور التربية والتعليم في إقليم مصر في القرن العشرين ، وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق التربوية، 1958 م
91- محمد عبد الحميد الحناوي، الأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية في مصر 1945 – 1952 م،
92- محمد عزت عبد الموجود، حدود القدرة والإحباط في سياسات التعليم في الدول النامية، ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول مجلس التعاون الخليجي العربي 25- 26 أبريل 1992 م، المجلد الأول، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 1992م
93- محمد فؤاد شكري، بناة دولة مصر محمد علي، القاهرة، دار الفكر العربي، 1948 م
94- محمد كريم، شبل بدران، تاريخ التربية وتاريخ التعليم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2000 م
95- محمد محمود خلف، المحاور العلمية للبناء الدستوري دراسة مقارنة، استوكهولم ، الموسسة الدولية للديمقراطية والانتخابات، 2012
96- محمود عاطف البنا، الوسيط في النظم السياسية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1994 م
97- محمود متولي، مصر والحياة الحزبية والنيابية قبل 1952 م، القاهرة، دار الثقافة، 1980 م
98- مركز العقد الاجتماعي، الدليل التدريبي للتوعية بوضع الدستور نحو فهم أفضل للدستور، القاهرة، مجلس الوزراء، 2012 م

99- مصطفى بدران، محمد نبيل نوفل، تاريخ التعليم ونظامه في مصر الحديثة، د ن، 1964 م

100- منار محمد إسماعيل بغدادي، صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من مصر وانجلترا والصين، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2005 م

101- منال سيد يوسف حسنين ,سياسة التعليم العام في مصر من 1980-2005 م دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 2008 م

102- منال محمود إبراهيم زكي، السياسة التعليمية للبنك الدولي في نهاية القرن العشرين وتطبيقاتها على مشروعات تحسين التعليم في مصر دراسة نقدية، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2014 م

103- منير عطا سليمان، رشدي لبيب، محمود عبدالرازق شفشق، تاريخ ونظام التعليم في جمهورية مصر العربية، ط 3، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1972 م

104- الموسوعة الحرة 2014/12/24 م www.wikibidia.com

105- نادية جمال الدين، منهجية تقويم السياسات التعليمية في مصر، أعمال الندوة الأولى لبرنامج منهجية تقويم السياسات الاجتماعية في مصر، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 1988 م

106- نبيه بيومي عبدالله، الحياة البرلمانية في مصر 1924 – 1936، القاهرة، دار الطباعة للجامعات، 1989 م

107- نجوى حسين خليل، المجتمع المصري قبل الثورة في الصحافة المصرية 1945 – 1952، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1995 م

108- نقابة المعلمين، مؤتمر نقابة المعلمين 16- 22 يوليو 1925 م، القاهرة، صحيفة المعلمين، العدد 4، يوليو 1925 م

109- هدى الشاهد، دساتير مصرية نظرة مقارنة من دستور 1923 إلى الإعلان الدستوري 2011 م 19/ 10/ 2014 م
www . ellhewarelmotamdin.com

110- وزارة التربية والتعليم ، دراسات في تطوير التعليم، القاهرة، وزارة التربية والتعليم ، 1987م

111- وزارة المعارف، تقرير عن التعليم في مصر في العام الدراسي 1948 – 1949 م، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1949 م

112- وزارة المعارف، تقرير عن المؤتمر الدولي التاسع للتعليم العام، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1947 م

113- وزارة المعارف، تقرير عن حالة التعليم الذي تتولاه وزارة المعارف أو تشرف عليه في آخر ديسمبر 1923 م، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1923 م

114- وزارة المعارف، تقرير عن رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، 1947 م

115- وزارة المعارف، تقرير عن مؤتمر الاتحاد العالمي لجماعات التربية، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1926 م

116- وزارة المعارف، تقرير عن نشأة التعليم الأولي وتطوراته مقدم إلى المجلس الأعلى للتعليم، القاهرة، هيئة المطابع الأميرية، 1946 م

117- وزارة المعارف العمومية، تقرير عن تطوير التعليم في مصر في العام الدراســـي 1951 م – 1952 م، القـــاهرة، مطبعـــة وزارة المعـــارف العمومية، 1952 م

118- الوقائع المصرية، العدد 85 ، اكتوبر 1951 م

119- يوسف العنيزي، ____________، مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1999 م

ثانيا : المراجع الأجنبية

120- Carlino florencia Ruth ; Evaluation and policy Making in education:politics policy and practice of an argenne experience PhD Megill university Canada 2003

121- Dincer Mehmet Alper Education policy issues in Turkey PhD Columbia university New york United States 2013

122- Haring Chelsealynn An examination of institutional restructuring and regime change in local education politics PhD Michigan state University United states 2008

123- Keating AA The Euro peanisation of citizen shipe ducatiol : politics and policy – making in Europe and Ireland PhD University of campridge United kingdom 2007

124- McHenry – Sorber Erinc Competing values competing narratives : Rural education politics indual arenas PhD The Pennsylvania state university United state 2011

125- Ntona T Discursive stuggles over education : poli calpares and educa on discourses in Greece : 1974-1990 PhD university of Bristol United kingdom 2006